الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة

مروة خميس محمد عبد الفتاح

إشراف الدكتور

محمود عبد الرحمن الحديدي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على
درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطـــــــرق التـــــــدريس
كلـــــية العـــلـــوم التربـــويـــة
جامعة الشرق الأوسط

تموز (يوليو) 2010

التفـــويـــــض

أنا مروة خميس محمد عبد الفتاح، أفوض جامعــة الــشرق الأوســط بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات الجامعيــة أو المؤســسات أو الهيئــات أو الأشخاص المعنيين بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاســـــم : مروة خميس محمد عبد الفتاح

التوقيع :

التاريخ : 15/ 8/ 2010

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها (الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم)

وأُجيزت بتاريخ : 26 / 7 / 2010

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور غازي جمال خليفة (رئيساً)	....
الدكتور محمود عبد الرحمن الحديدي (عضواً ومشرفاً)	....
الأستاذ الدكتور عدنان حسين الجادري (عضواً وممتحناً خارجياً)	....

الشكـــــــر

رسمـــتُ خطاي تفوقُ السحـــاب ففاقتْ وقالتْ أغيرَ السحـــابِ

رجعـــتُ وقلـــتُ أهـــذا اتفـــاق فهل من رسالةٍ تفوق السحـــابِ

فخرجـــتُ لتوٍ لعلـــوّ السحـــاب تحدّت بجهدي تشابـــه كتـــابِ

إعجابك بموضوع رسالتي ساهم بصمتٍ في دفعي نحو التقدّم...**الأستاذ الدكتور عبد الباري درّة..**

يسرني أن أتقدم ببالغ الشكر الجزيل إلى مشرفي الدكتور **محمود الحديدي**، لما قدّمه من عناية ورعاية لهذه الرسالة، فكان لي المشرف الناصح فدعمه وثقته التي منحني إياها كانت خير معين لي لإتمام هذه الرسالة وإخراجها على هذه الشاكلة.

استسقيت العلم من أفواه العلماء.. فحقاً أنتم علماء.. **أساتذتي**.. بارك الله فيكم وبكم.. وأتمنى من الله العلي القدير أن يبارك جهدي وجهدكم... فإشرافكم، وملاحظاتكم على موضوع رسالتي يعتبر بصمةً رائعة تشرفت بها من حضراتكم؛ لأن هذا علم والله يبارك فيه، ومجالس العلماء تحفها الملائكة....وهذا إنجاز لوطننا نفخر به، وإن شاء الله نكون بهذا العلم قد رفدنا مكتبتنا الثقافية برسالة عنوانها ومضمونها له قيمة معرفية عالية...
يعجز القلم عن شكركم.. **أساتذتي**.. أساتذة جامعة الشرق الأوسط... لجهودكم معي.. فرسالتي ما هي إلا ثمرة من ثمرات إنجازكم... وأخص بالشكر **الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي، والأستاذ الدكتور جودت سعادة، والدكتور غازي خليفة، والدكتور عباس الشريفي، والأستاذ الدكتور عبد الرؤوف زهدي، والأستاذ الدكتور رياض حسين ..**

وأخص بالشكر والامتنان من كانت لمساته واضحة في رسالتي **الأستاذ الدكتور عدنان الجادري** من جامعة عمان العربية...
وأشكر أعضاء اللجنة الكريمة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإبداء ملاحظاتهم القيّمة عليها، مقدّرة لهم إسهامهم في تقويمها.

الباحثـــة

مروة خميس عبد الفتاح

الإهـــــداء

أنتَ من دفع شراع طموحي نحو المعالي.. أنتَ من علّمني كيف أتحدى الصعاب لإثبـــات وجودي.. إليكَ يا **والــدي** يا شمعةً أضاءت طريق حياتـــي...

أنتِ يا من غزلتِ من قطرات عرقك وقتاً لراحتي.. يا من دفعتني بصبرك وتحملك نحـــو المستقبل.. عجزت الكلمات عن وصفكِ يا ملاكـــي.. **أمـــي**

والديّ.. إن رضاكما هو من أنار عتمة الطريق أمام

رسالتي لخروجها للوجود... فجزيل الشكر لكما...

إلى قطرات الندى.. وعطر الياسمين.. إلى رفيقاتي.. سرتُ على دربكنّ فما أخطأت؛ لأن الدرب دربكنّ.. **أخواتـــي**..

إلى شموخي.. إلى رجالٍ تحدّوا الصعاب ليكونوا.. فكانوا.. إلى قدوتي من بعد والـــدي.. **إخوانـــي**..

ختامها مسك.. فالمسك أنتم يا عطر المحبة وبسمة الوجود.. يا من أعطيتم لحياتنا رونقـــاً يشعّ بمستقبلٍ زاهر.. إلى الأشبال وزهرات الربيع.. **أحفاد عائلتي الكريمة**..

إلى أشخاصٍ لولاهم ما عرفت رسالتي طريقهـــا الـــى حيّـــز الوجـــود.. فملاحظـــاتهم، وتوجيهاتهم، وعملهم الدؤوب المتواصل بصحبة رسالتي هو من أخرجهـــا علـــى هـــذه الشاكلة.. أروع ما تكون.. **أساتذتـــي**...

إلى شعب الصمود.. شعب الحضارة.. شعب تعلّم أن يتعلّم.. لأن العلم أساس الوجـــود.. **شعب العراق**.. وإلى مثيله شعب الصمود.. **شعبكِ يا فلسطيـــن**..

أنتِ لا غيركِ.. صاحبة القلب النابض في عروق قلمي.. يا من زدتِـــه إصـــراراً علـــى الكتابة..**أسماء الرواشدة**...

مروة خميس عبد الفتاح

Abbreviations قائمة بالمختصرات

المنظمة/المختصر باللغة الانجليزية	المنظمة/المختصر	الاسم باللغة العربية
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم
UNICEF	United Nations International Children's Fund	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
IRC	International Rescue Committee	لجنة الإغاثة الدولية
UNHCR	United Nations High Commission for Refugees	المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة
ICMC	International Catholic Migration Commission	اللجنة الكاثوليكية الدولية لشؤون الهجرة
WCRWC	Women's Commission for Refugee Women & Children	لجنة النساء للنساء والأطفال اللاجئين
NGO	Non-Governmental Organization	منظمة غير حكومية
CARE	CARE International	منظمة كير الدولية
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies	الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ
DRC	Democratic Republic of Congo	جمهورية الكونغو الديمقراطية
IDPs	Internally Displaced People/Persons	الأشخاص او الأفراد المرحّلين

قائمـــة المحتويات

قائمة الجداول

(4)–12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال " طرائق تنفيذ الدروس" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	77
(4)–13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال " البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	78
(4)–14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "الانتماء والقبول" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	80
(4)–15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لمجالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	81
(4)–16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال " تنويع بيئة التعليم والمصادر التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	82
(4)–17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "الجوانب الشخصية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	83
(4)–18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "المناهج" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	84
(4)–19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "العلاقة بين المعلم والطلبة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	86
(4)–20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	87

قائمــــــة المــلحـــــقات

الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة
مروة خميس محمد عبد الفتاح

إشراف الدكتور
محمود عبد الرحمن الحديدي

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية :

1. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا؟
2. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين تُعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية تُعزى إلى تخصصهم الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

اقتصرت عينة الدراسة على عينة طبقية عشوائية بنسبة 30% من مجتمع الدراسة، ووصل عدد أفرادها (280) طالباً وطالبة من العراقيين الذين يدرسون في المدارس الأساسية العليا والثانوية، يتوزعون في أربع مديريات للتربية والتعليم في عمان: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، منهم (170) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية العليا، و(110) طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية.

وقد قامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانة بالحاجات التعلّمية تكونت من (95) فقرة صنفت تحت ثمانية مجالات هي:(الانتماء والقبول، البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، المناهج، طرائق تنفيذ الدروس، تنويع بيئة التعلم والمصادر التعليمية، الجوانب الشخصية، التقييم، والعلاقة بين المعلم والطلبة). حيث قسمت مستوى الحاجة بحسب مقياس ليكرت إلى خمسة مستويات هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين وذوي الخبرة والكفاءة من أجل الحكم على صلاحية الاستبانة. وللتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) للمجالات والأداة ككل، إذ تراوحت المعاملات بين (0.79–0.96). كما تم التأكد من ثبات الإستبانة بطريقة الاختبار

وإعادة الاختبار test-retest، بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين، إذ تراوحت معاملات الارتباط للمجالات وللأداة ككل بين (0.78−0.90).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والاختبار التائي (t-test) وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

1. جاءت الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا وفي المرحلة الثانوية على الأداة ككل بدرجة مرتفعة، وكذلك على جميع المجالات ما عدا مجال الانتماء والقبول الذي جاء تقديره بدرجة متوسطة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية تُعزى إلى المعدل التحصيلي العام في جميع المجالات وفي الأداة ككل.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر المرحلة الدراسية في كل مجال وفي الأداة ككل.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى التخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأدبي لمجالات الحاجات التعلّمية والأداة ككل باستثناء مجال الحاجات التعلّمية المتعلقة بالجوانب الشخصية، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وأخيراً توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: تنويع بيئة التعلم والمصادر التعليمية، وإيجاد علاقات إنسانية طيبة بين المعلمين والطلبة العراقيين، وتحقيق مبدأ العدالة بين الطلبة.

Learning needs for Iraqi students in an emergency residence in Jordan from their point of view

Prepared by:
Marwa Khamees Mohammad Abd AL Fattah
Supervised by:
Dr. Mahmoud Abd Al Rahman Al Hadedi

ABSTRACT

This study aimed at exploring the learning needs of Iraqi students in an emergency residence in Jordan from their point of view. The study questions were as follows:

1. What are the learning needs of the Iraqi students in Jordan in the upper basic stage?
2. What are the learning needs of the Iraqi students in Jordan in secondary stage?
3. Are there significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the learning needs of Iraqi students in the upper basic stage due to their achievement GPA (high, medium, low)?
4. Are there significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the learning needs of the Iraqi students in the secondary stage due to their achievement GPA (high, medium, low)?

5. Is there a significant difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the learning needs of the Iraqi students due to the student's educational stage?
6. Is there a significant difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the learning needs of the Iraqi secondary school students due to their specialty (scientific, literary)?

The sample consisted of (280) male and female Iraqi students which was 30% of the population was chosen randomly as classified one from four educational directories at Amman: the first, second, third and fourth. (170) of the sample were male and female students in the upper basic stage, and the (110) of the sample were male and female students in the secondary stage.

The researcher constructed a questionnaire consisted of (95) items grouped under eight specific areas which are: (sense of affiliation and acceptance, programs and activities and educational experiences, curricula, methods of implementation of lessons, diversifying the learning environment and educational resources, personal terms, evaluation, and the relationship between teacher and students). The needs were divided according to Likert-five point scale to five levels: (a very large, large, medium, low, very low). The validity and reliability of the questionnaire was established.

Data of the study was analyzed using means, standard deviations, variance analysis, and t-test. The study revealed the following results :

1. The degree of the learning needs of the Iraqi students in Jordan in two phases: the upper basic and secondary stage was high for the tool as a whole, and for all fields, except the needs of sense of affiliation and acceptance field which came in moderate degree.

2. There are no significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the learning needs of Iraqi students in two phases: the upper basic and secondary grades due to their achievement GPA in all areas of learning needs and in the tool as a whole.

3. There are no significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the impact of the study stage in all fields and in the tool as a whole .

4. There are significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) due to specialization and in favor of specialization literary in the fields needs of learning and the tool as a whole except for the needs of learning-related aspects of personal, as the findings suggest that there was no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) .

The study also concluded with a set of recommendations, including: diversification of the learning environment and educational

resources, and create good human relations among teachers and students of Iraqis, and the achievement of the principle of equity among students.

الفصل الأول

مقدمة الدراســـة

تمهيـــد

من المعلوم أن النزاعات المسلحة والحروب ومخلفاتها تزعزع أسس النظم التعليمية، وهي لا تقتصر على إحداث التدمير المادي بل تتسبب في إحداث الصدمات النفسية والخـــوف فـــي أوســـاط الآباء والأطفال. وتؤدي أيضاً إلى إرغام أعداد كبيرة من الناس على مغادرة أماكن سكنهم والانتقال إلى مناطق أخرى داخل البلد أو اللجوء إلى البلدان المجاورة. وتعدّ المعانـــاة الناجمـــة عـــن هـــذه النزاعات المسلحة تجربة من التجارب التاريخية القاسية المشتركة في المجتمع الإنـــساني. ويعتقـــد كثيرون أن القرن العشرين قد شهد ارتفاعاً في عدد النزاعات المسلحة على امتداد العالم، كما شـــهد في الوقت نفسه تغيراً ملحوظاً في طبيعة هذه النزاعات. وبمزيد من التخصيص، شهد النصف الثاني من القرن العشرين تفشياً للنزاعات الداخلية ارتبط في أغلب الأحيان بقيام أو تدعيم أو انهيـــار دول وطنية. وإذ أخذت المناطق الحضرية والسكنية تتحول على نحو متزايد إلى ســـاحات للقتـــال فـــي النزاعات الداخلية والحروب الأهلية، فقد ارتفعت أعداد الضحايا المدنيين بصورة مـــشهودة. كـــذلك أصبح الأطفال والشباب يتعرضون لعنف النزاع المسلح، ويعانون من آثاره أكثـــر مـــن أي وقـــتٍ مضى، لا بوصفهم ضحايا فحسب، بل بوصفهم معتدين أيضاً، كما يشهد على ذلك تجنيد الأطفـــال واستغلالهم كمقاتلين في عديد من النزاعات المسلحة التي يشهدها العالم اليوم (Tawil, 2000).

هناك مجموعة واسعة من الوثائق القانونية يشار إليها عادةً في معرض تأييد حـــق الأطفـــال والشباب من اللاجئين، وممن يواجهون ظروف الطوارئ في أن تُكفل لهم فرصة الحـــصول علـــى تعليم أساسي جيد. فكون التعليم يمثل، أولاً وقبل كل شيء، "حقاً من حقوق الإنسان غيـــر القابلـــة

للتصرف"، هو حقيقة يؤكدها الرجوع إلى وثائق للقانون الدولي مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (1989).كما يُشار أيضاً، فيما يتعلق بتعليم اللاجئين، إلى الاتفاقية الخاصة بأحوال اللاجئين (1951)، واتفاقية جنيف بشأن حماية المدنيين في أثناء الحرب، وميثاق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966)، وإطار عمل خطة منتدى داكار العالمي للتربية (2000) الذي يُنادي بِ "التعليم للجميع" (UNESCO, 2000). ومن هنا، يُنظَر إلى الحق في التعليم كحقّ يجب كفالته في جميع الظروف وحمايته في جميع الأوضاع، بما في ذلك أوضاع الأزمات والطوارئ الناجمة عن الحروب الأهلية والنزاعات المسلحة (Nicolai & 2003 Triplehorn,)

وغالباً ما يكون الحصول على الحق أو الاستفادة بمورد حيوي كالتعليم محدوداً للغاية خلال الحروب، والنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية (Sommers,2002). إذ أن أكثر من (40) مليون طفل حول العالم حالياً ليسوا في المدرسة، وأُنكِر حقهم في التعليم كنتيجة للنزاع المدني (Save the Children,2007).

وقد أبدت الحكومة الأردنية كرماً في استضافة أعداد كبيرة من المرحّلين العراقيين، منذ عام 2003 وحتى الآن. فمنذ بداية الحرب على العراق في عام 2003، وفقدان حالة الأمن والاستقرار في المجتمع العراقي تدفق عدد كبير من العراقيين تاركين بيوتهم وممتلكاتهم، ووظائفهم وكل ما يملكون بحثاً عن الأمن في الدول المجاورة وخصوصاً إلى الأردن وسوريا، ويرجح عددهم في الأردن بما يقارب (450.000 −750.000) عراقي(ICMC,2009)، وهم ما زالوا يتدفقون حتى الآن.

وفي منتصف شهر آب 2007، أعلنت الحكومية الأردنية فتح أبواب مدارسها الحكومية لجميع الأطفال العراقيين وذلك بالنظر إلى أحوال آبائهم المادية. ووفق الإحصائيات التي تم الحصول عليها

من إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة من قسم التعليم النظامي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، فقد بلغ عدد الأطفال العراقيين في المدارس الخاصة والحكومية خلال العام الدراسي (2009/2008) إلى (26,890) طالباً وطالبة؛ مما يعني وجود عدد غير قليل من الطلبة العراقيين في الأردن.

ونظراً لأهمية التعرّف إلى الحاجات التعلّمية لهؤلاء الطلبة العراقيين الدارسين في المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية في المدارس الأردنية الحكومية، كونهم حالة من الأطفال المقيمين في الأردن بحالة طارئة منذ عام 2003 ولغاية الوقت الحاضر.

وتسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التركيز على الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المدارس الأردنية الحكومية بشكل خاص؛ وذلك لأن فهم الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين وظروفهم، وقدراتهم، يشكل الأساس لإعداد وتطبيق جميع البرامج التعليمية، التي تعدّ بالغة الأهمية للطلبة العراقيين في مثل إقامتهم الطارئة في الأردن؛ لأن توفير فرص التعلّم لهم وتلبية حاجاتهم التعلّمية سوف يلعب دوراً حاسماً في مساعدة هؤلاء الطلبة لمواجهة وضعهم، وذلك عبر اكتساب معرفة وخبرات إضافية تساعدها على البقاء والعودة إلى الحياة الطبيعية، وبوسعه أن يمدهم بالاستقرار والأمل، إذ إن حالة عدم الاستقرار في الإقامة يسبّب لهم ولذويهم مشكلات نفس-اجتماعية، ومشاكل اقتصادية سوف تنعكس سلباً على نمو أبنائهم وخصوصاً النمو المعرفي. وفي الوقت ذاته يساعدهم في بناء القيم والسلوكات التي تعزز الأمان والاستقرار لديهم، وسوف ينعكس هذا إيجاباً على العراق حين عودة الطلبة العراقيين إليه.

مشكلة الدراسة

من خلال مراجعة الباحثة المصادر والمراجع العلمية والدراسات المتعلقة بأوضاع العراقيين وأبنائهم في الأردن والدول المجاورة، تبين أن دراسة الوضع الراهن للعراقيين في الدول المجاورة

المضيفة لهم، بما فيها الأردن، كان موضوعاً رئيساً في العديد من الدراسات والتقارير خلال السنوات الثلاث الأخيرة الماضية. وقد تم تنفيذ بعض هذه الدراسات من قبل منظمات دولية لأغراض دفاعية منها (IRC,2008; WCRWC,2007)، وبعضها الآخر حاول تحليل أثر تدفق الأعداد الكبيرة من العراقيين على الاقتصاد الأردني والاستقرار السياسي فيه، منها (Fagen,2007; Hodson,2008) و(Saif & DeBartolo,2007) وبعضها الآخر تم القيام به من قبل منظمات غير رسمية NGOs ومنظمات دولية لدراسة السياسة الداخلية والغايات الخدمية operational purposes المقدمة لهم منها دراسة (ICMC, 2007) و دراسة (Schinina,et al., 2008).

وتبيّن أن هناك مجموعة من العوامل التي تقف أمام وصول الطلبة العراقيين الدارسين في الأردن إلى التعليم وإكمال تعليمهم، منها: التحديات الأمنية المتعلقة بوضع إقامتهم في الأردن، والتحديات المتعلقة بالموارد الاجتماعية، وعدم توفر الوثائق المدرسية، وتحديات أخرى متعلقة بالمناهج الأردنية. بالرغم من أن العديد من المنظمات الدولية الرسمية أهمها: (UNHCR) (UNICEF, UNESCO,CARE, IRC, WCRWC, ICMC, Save the Children) التي ركّزت على دراسة حاجات العراقيين وأبنائهم في الأردن وفي الدول المجاورة الأخرى بشكل عام من حيث الناحية: الأمنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية الاجتماعية. لكنها لم تركز على دراسة حاجاتهم التعلّمية بشكل خاص، على الرغم من وجود عدد غير قليل من الطلبة العراقيين الذين يدرسون في الأردن، وأهمية التركيز على النمو المعرفي للأطفال والشباب خلال النزاعات المسلحة. وربما يتفق هذا مع ما أشارت إليه ماتشل (Machel,1996). إذ إن المهارات مثل: القراءة والكتابة والحساب والتفكير الناقد سوف تتأخر، وأن النزاعات لا يقتصر تأثيرها على الأطفال

والشباب فقط من ناحية جسدية، بل أيضاً على الناحية الاجتماعية والعاطفية، والثقافية إذ ان النسيج الكامل للمجتمعات، والمنازل، والمدارس، والأنظمة الرئيسية والمعاهد الدينية يتأثر سلبياً.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الأساسية العليا والثانوية في المدارس الحكومية في الأردن، ومن ثمّ دراسة ما إذا كانت هناك علاقة بين درجة تلبية تلك الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في ضوء متغيرات: المرحلة الدراسية، التخصص الأكاديمي (لطلبة المرحلة الثانوية)، والمعدل التحصيلي العام (عالٍ، متوسط، منخفض). ولتحقيق هذه الأهداف تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

7. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا؟

8. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

11. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين تُعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب؟

12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية تُعزى إلى تخصصهم الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

أهميــــة الدراســــة

يمكن إجمال أهمية الدراسة بالآتي:

1. يُؤمل أن تشكل نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة للأدب التربوي، إذ تبيّن للباحثـــة مـــن خـــلال اطّلاعها على الأدب النظري والدراسات السابقة أنه **لا تتوافر دراسات عربية** تُعنى بموضوع التعليم في الحالات الطارئة أولاً، وبشأن الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الدارسين في المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الأردنية الحكومية، في حدود علم الباحثة كونهم من الطلبة المتأثرين بحالة من حالات الطوارئ الناجمة عن الحروب، منذ عام 2003 ولغاية الآن ثانياً.

2. قد تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بأخذ الحاجات التعلّميـــة للطلبـــة العراقيين بالاعتبار عند رسم الخطط الضرورية لتلبية هذه الحاجات ومناشدة المنظمات الدولية لدعم تلك الخطط مادياً.

3. قد تفيد هذه الدراسة دولاً أخرى، إما في دراسة هـــذه الحاجـــات التعلّميـــة للطلبـــة العـــراقيين المتواجدين فيها، وإما بأخذ تلك الحاجات التعلّمية بالاعتبار عند صنع القرارات ورسم الخطط.

4. قد تقدم هذه الدراسة تأكيداً على أهمية توفير فرص التعليم للطلبة المتأثرين في حالات الطوارئ. إذ يجب أن يشكل التعليم جزءاً رئيسياً من أي استجابة إنسانية لأنه يمكـــن أن ينقـــذ أرواح البـــشر ويضمن استمراريتها، فهو يوفر حماية جسدية ومعرفية ونفس- اجتماعية عندما يُتاح في أماكن آمنة وحيادية.

حدود الدراســـة

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلبة العراقيين في المرحلتين: الأساسية العليا وتشمل الصفوف (7-10) والثانوية في عدد من المدارس الحكومية بمديريات تربية عمان: الأولى، والثانية،

والثالثة، والرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، خلال الفصل الدراسي الثـاني للعـام 2010/2009.

محددات الدراسـة

1. تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات استبانة الحاجات التعلّمية التـي أعـدتها الباحثة وطوّرتها لهذا الغرض.

2. اعتمدت نتائج هذه الدراسة على مدى صدق وجدية الطلبة العـراقيين المـستجيبين علـى أداة الدراسة.

3. تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالمرحلة الدراسية التي شملتها وهي: المرحلة الأساسية العليا (7–10) والمرحلة الثانوية.

4. كما تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في التخصصات الأكاديمية (العلمي والأدبي) فقط.

مصطلحات الدراسـة

تمثلت أهم المصطلحات التي تناولتها الدراسة الحالية في الآتي:

1. الحالـة الطارئـة:

تعرّف الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE,2009) حالات الطوارئ على أنها حالات عامة تغطي فئتين واسعتين : " الكوارث الطبيعية" و" حالات الطوارئ المركبـة" التـي جرى تحديدها فيما يلي:

* **الكوارث الطبيعية:** وتشمل الأعاصير (بما فيها الاستوائية)، والهزات الأرضية وموجات الجفاف والفيضانات. والهزات الأرضية التي تقع من دون إنذار سابق ويكون لها أثر كبير علـى المقيمـين

على مقربة من مكان حدوثها. وكوارث أخرى، كموجات الجفاف، فقد تتطور ببطء، غير أنها تنطوي على تأثيرات على نفس الدرجة من التدمير.

* **حالات الطوارئ المركبة:** وهي من "صنع الإنسان" وغالباً ما تنتج عن نزاع أو حالة من الاضطراب المدني الذي قد تصحبه كارثة طبيعية. وفي مثل هذه الظروف تتعرض حياة السكان المعنيين وسلامتهم وراحتهم وكرامتهم للخطر بسبب عوامل الأزمة المتنوعة كالكوارث الطبيعية أو التي من صنع الإنسان والنزاع المسلح.

وتعرّف الحالة الطارئة في هذه الدراسة على أنها: حالة من عدم الاستقرار يعيشها العراقيون الذين لا يملكون إقامة رسمية في الأردن، مما ينعكس على أبنائهم الطلبة الذين يدرسون في المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الأردنية الحكومية ويرافق هذه الحالة الطارئة وجود حاجات تعلمية لهؤلاء الطلبة لا بد من الكشف عنها وتلبيتها حتى يشعر الطلبة بحياة أكثر طبيعية واستقراراً، وتزويدهم ببنية لحياتهم يبنون آمالهم المستقبلية من حولها.

2. الحاجات التعلّمية:

يعرّف **الاعلان العالمي حول التربية للجميع (اليونسكو، 1990)** الحاجات التعلّمية على أنها: تلك الحاجات التي تشمل كلاً من مهارات التعلّم الأساسية ووسائله (مثل القراءة والكتابة، والتعبير الشفهي، والمهارات الحسابية الأولية، والقدرة على حل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلّم (إكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات مع الحفاظ على الثقافة) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء وتنمية قدراتهم كافة وللعيش والعمل بكرامة، وللمساهمة مساهمة فعّالة في عملية التنمية

ولتحسين نوعية حياتهم ، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلّم. وهذه الحاجات تخص " كــل شخص– سواء كان طفلاً أو يافعاً أو راشداً".

تعرّف الحاجات التعلّمية في هذه الدراسة على انها: تلك الحاجات التي يعبّــر فيهــا الطلبــة العراقيون عن درجة حاجتهم لها، والمدرجة في مجالات مختلفة، تشمل: الانتماء والقبول، والبرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، والمناهج، وطرائق تنفيذ الدروس، وتنويع بيئــة الــتعلّم والمــصادر التعليمية، والجوانب الشخصية، والتقييم، والعلاقة بين المعلم والطلبة، وهي المجالات الرئيسة التــي شملتها الاستبانة التي أعدتها الباحثة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو الآتي:

أولاً: الإطار النظري

تناولت الباحثة بشيء من التفصيل الموضوعات الآتية:

أولاً: مفهوم الحاجات وعلاقتها بالدوافع.

1) مفهوم الحاجات.

2) الدافعية وعلاقتها بالحاجة.

3) نظريات الحاجات.

4) مفهوم الحاجات التعليمية والحاجات التعلّمية.

5) أهمية تحديد الحاجات التعلّمية.

6) طرق تحديد الحاجات التعلّمية.

ثانياً: علاقة الحاجات التعلّمية بالتحصيل الأكاديمي.

ثالثاً: الحاجات التعلّمية للطلبة في حالات الطوارئ.

1) مفهوم الحاجات

وهي اصطلاح أدخله **ليفين** في علم النفس الأكاديمي في الثلاثينـــات مـــن القـــرن المـــيلادي الماضي، ويعني شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء، وتطلق الحاجة بعض الطاقة وتضفي قيمة على الأشياء وتولد قوة لها اتجاه ولها حجم (الحفني، 1978).

ويعرفها **زهران** بأنها الافتقار إلى شيء ما إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتيـــاح للكـــائن الحي (زهران، 1984).

وعرّفها **الدرّة** (1991) على أنها عبارة عن تناقض بين ما يريده الفرد وما يقدر عليه.

وعرّفتها **العمار** (2000) بأنها: النقص لدى الفرد بين وضعه الحالي، وما ينبغـــي أن يكـــون عليه، حتى يستطيع أداء عمله كما يجب.

وعرّفت **أبو علاّم** (2004) الحاجة على أنها: رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة. وتظهر أهمية الحاجة في حياة الكائن الحـــي عنـــدما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعـــدم الشعور بالسعادة في الحياة.

وعليه تعرّف **الباحثة** الحاجة على أنها: حالة داخلية تتمثل في شعور الفرد بأنه ينقصه شـــيء أو يلزمه شيء، يمكن أن يسده نشاط معين أو نتيجة معينة. وبذلك فإن "الحاجة للانجاز" يمكن سدها بدرجة كبيرة من الإشباع إذا نجح الطالب في تحقيق هدف يتطلب جهدا ما. والحاجة للانتماء يمكن إشباعها عن طريق تكوين علاقات صداقة مع الآخرين. و "الحاجـــة للـــسيطرة" يمكـــن إشـــباعها بالحصول على القيادة أو السيطرة على مجموعة من الناس.

2) الدافعية وعلاقتها بالحاجة.

تستخدم كلمة الدافع، والحاجة، والغريزة، والحافز من قبل علماء النفس بطرق متباينة. إلا أن كل هذه الكلمات تعد تكوينات عمليات داخلية مفترضة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة،

ولكن يبدو أنها تفسر السلوك. إذ تعرف الحاجة (Need) على أنها حالة من التوتر أو عدم الاتــزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينــشأ الــدافع (Motive) الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك. ويشير مصطلح الدافع بأنه قوة أو طاقة نفــسية داخليــة توجّــه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه أثناء استجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة بــه (البــدري، 2005).

ويميّز **عدس** (2005) بين الدافعية والدافع. حيث يعرّف الدافعية باعتبارها الميل أو التوجــه للعمل بطريقة خاصة، بينما يعرّف الدافع على أنه الحاجة النوعية التي تسبب مثل هــذا الميــل أو التوجه. فالحاجة النوعية هي التي تثير الفرد وتدفعه وتوجهه إلى نوع من الهدف وهي التي تحــافظ على ذلك التوجه مدة من الزمن. فالدوافع إذاً تتمثل في رغبات الإنسان وحاجاته التي يسعى دائمــاً إلى إشباعها وتلبيتها ليعيد التوازن إلى نفسه كما أن درجة الإشباع للحاجة هي التي تقرر قوة الدافع وحدّته.

ويرى **الطويل** (2006) أنه يمكن اعتبار الدافعية متغيراً وســيطاً Intervening Variable يتخلل حاجات الفرد وسلوكه لأنها تمتد في جذورها لحاجات الفرد التي يترجمها إلى سلوك أو نشاط يهدف من ورائه إلى إشباع تلك الحاجات. فالحاجة غير المشبعة تولّد توتراً لدى الفرد، وهذا التوتر يستثير حوافز معينة لديه، وهذه الحوافز تولّد سلوكاً يقوم به الفرد بحثاً عن الإشباع لتلــك الحاجــة حيث يقل إحساس الفرد بالتوتر عند إشباع تلك الحاجة.

إن أهم ما يحرك الدافع ويثيره هو الحاجات Needs باعتبارها الجانب الداخلي المثير للدافع. أما الباعث أو الحافز Incentive فيمثل الجانب الخارجي المثير للدافع الذي قد يكون موضــوعاً أو شخصاً أو موقفًا يدركه الفرد على أنه القادر على إشباع حاجة ما لديه (عبد الخالق،1999). كما أن

دوافع الافراد تتباين بتباين المكونات الشخصية لديهم كالسمات الذهنية والجسمية والقيم والاتجاهات، إضافة لتباين المتغيرات البيئية المحيطة بهم (عباس، 2003).

وتعد الدافعية وسيلة لتطوير التعلّم ورفع كفاءة الطلبة وتحسين مهاراتهم وتطويرها. ومن هنا، فإن أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد، ويمكن النظر إلى الدافعية باعتبارها طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلّم بل لتطويره وتنميته عند الطلبة، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسنه، وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة وإلى تبني طرق فعّالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية. وللدوافع أثر كبير في عملية التعلّم، فلا تعلّم دون دوافع معينة؛ لأن نشاط الفرد وعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف (العتوم وآخرون، 2005).

يمكن في ضوء التفسيرات المتنوعة التي تناولت طبيعة الدوافع، والحاجات، والغرائز والحوافز تطبيق بعض المبادئ التي تساهم في استثارة دافعية الطلبة وتعزيزها وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم التحصيلي، مثل: استثارة اهتماماتهم وتوجيهها، إذ إنها أولى مهمات المعلم التي يمكن إنجازها باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية أو غير لفظية تخاطب حواس الطالب المختلفة، وتوجه انتباهه إلى موضوع التعلّم. واستثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح: وخاصة للطلبة الذين يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. وتمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها، ويمكن للمعلم القيام بذلك باتباع العديد من النشاطات كتدريب الطلبة على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يستطيعون إنجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات عند محاولة تحقيقها. وكذلك الحرص على استخدام برامج تعزيز مناسبة لقدرتها على استثارة دافعية المتعلّم وتوجيه نشاطاته والحرص على توفير

مناخ تعليمي غير قلق. كما أشارت النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية: كالأمن، والانتماء، وتكوين الصداقات، والتقبل، واحترام الذات للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم، وتحقيق الذات في النهاية.

3. نظريات الحاجات:

نظرية (Y) لدوجلاس ماكريجور Douglas McGregor

تنطلق هذه النظرية من افتراض أن الانسان نشيط بالفطرة وأنه ذكي ويتمتع بقدرات عقلية إدراكية يوظفها في التعلّم والنمو والتطور الشخصي والابداع (Tosi & Hamner, 1978) كما تؤمن هذه النظرية بأن لكل إنسان حاجات الأنا وتحقيق الذات التي يسعى باستمرار لتلبيتها، إضافة إلى تمتعه بالقدرة على افتراض المسؤولية وتوجيه سلوكه نحو تحقيق الأهداف التنظيمية والامكانية للتطور والنمو الشخصي.

نظريات البناء الهرمي للحاجات الانسانية

طوّر إبراهام ماسلو Ibraham Maslow نظريته المعروفة بسلم الحاجات الانسانية بناءً على افتراضات نظرية (Y) لماكريجور. فهو يرى أن الانسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف مهمة تشكل الحاجة لتحقيق الذات Self-Realization التي تقع في قمة هذا السلم للحاجات الإنسانية أهم أهدافه. كما يرى أن للفرد حاجات متعددة يطلب المزيد منها كلما تمكن من تحقيق أحدها وهذه العملية يمارسها الفرد من مهده إلى لحده. حيث تتشكل حاجات الانسان حسب رأي ماسلو على شكل هرم متدرج تشكل قاعدته الحاجات الطبيعية، يليها الحاجة للأمن والطمأنينة، ثم الحاجات الاجتماعية المتمثلة بالحاجة للانتماء والحب، يليها الحاجة للتقدير والاحترام، وما إن يحقق الفرد كل تلك الحاجات فإنه يسعى لتحقيق ذاته (الطويل، 2006).

وهنا تفصيل لما قام به **ماسلو** بترتيب الحاجات على شكل هرم تشغل قاعدته الحاجات الفسيولوجية وهو كالآتي:

1. **الحاجات الفسيولوجية:** يعبّر هذا النوع عن تلك الحاجة التي يجب إشباعها للمحافظة على حياة الإنسان مثل: الغذاء، والماء، والهواء، والراحة، حيث أعطى ماسلو لهذه الحاجات السيطرة في حالة عدم إشباعها، وقد أكدت النظرية التحليلية أن عدم توفير هذه الحاجات سيعمل على إعاقة تدفق نمو شخصية الطفل بصورة طبيعية، وهو ما أسماه فرويد (التثبيت)، وأشار فرويد إلى أن التثبيت في مراحل النمو المبكر يتسبب بواسطة إحباط الحاجات الأساسية، وهذه الإحباطات تؤثر في كل مرحلة من مراحل النمو، أي أن التثبيت يعيق نمو الشخصية (الشنطي، وأبو سنينة، 1989).

2. **الحاجة إلى الأمن:** يحتاج الطفل إلى الطمأنينة، والأمن جسمياً ونفسياً. وتظهر هذه الحاجة جلية عند الطفل في ميله الشديد إلى الاستعانة بوالديه من الخطر والألم والبرد والجوع، ومما لا شك فيه أن البيت حصن أمين، يعتصم به جميع أفراد العائلة من متاعب الحياة ومشاكلها، فيجدون فيه الطمأنينة والسلوان، فالطفل الذي ينشأ في جو بيتي مرتوياً من الطمأنينة تعينه على مجابهة مصاعب الحياة ومخاطرها، أما الطفل الذي يحرم من هذا الجو، كأن يترعرع وهو بعيد عن الحياة البيتية، أو يفقد أبويه أو من ينوب منابهما منذ الصغر أو يشعره أبواه بأن مجيئه إلى هذا العالم لم يكن مرغوباً فيه، فإنه ينشأ حينئذ ذليلاً مسكيناً ويظل طوال حياته عرضة للتشرد والانحراف والاجرام (شهلا، وخربلي، وحنانيا، 1978).

3. **الحاجة للحب والانتماء:** تظهر عند الأطفال الذين يشعرون بعدم التقبل من زملائهم أو معلميهم وعادة يصبحون من ذوي المشكلات السلوكية (الشنطي، وأبو سنينة، 1989). إن كل فرد يسعى إلى أن ينضم إلى جماعة تلائمه من حيث ميوله وعواطفه يجمع أفرادها رباط متين، وهؤلاء الذين

يشبهونه، ويشاركونه في صفاته، وعواطفه يستجيبون بسهولة لعواطفه. هذه الحاجة قد تبلغ من القوة أنها تستطيع أن تعدل من سلوك الفرد، فعندما ينضم الفرد إلى جماعة ما يجد نفسه – في كثير من الأحيان– مضطراً إلى التضحية بالكثير من مطالبه الخاصة، ورغباته في سبيل الحصول على القبول الاجتماعي من أفراد الجماعة، وتجده يساير معايير الجماعة قوانينها، وتقاليدها وهنا يرى الفرد الجماعة امتداداً لنفسه، يسعى من أجل مصلحتها، ويبذل كل جهده من أجل إعلاء مكانتها، ويشعر بالفوز إذا فازت، أو بالأمن كلما أصبحت آمنة، وإذا كان سلوك الفرد لا يتفق مع سلوك واتجاهات الجماعة فإن هذه الجماعة تعبر عن عدم قبولها للفرد بطرق كثيرة مختلفة مثل: الاستنكار، أو العزل... الخ، وبذلك يجد نفسه أمام أحد أمرين: إما أن يعدل سلوكه بحيث يتفق مع معايير الجماعة، وإما أن يترك الجماعة ليبحث له عن جماعة أخرى (زهران، 1984).

4. **الحاجة إلى التقدير**: تبدو الحاجة إلى التقدير عند الطفل في شتى الوسائل التي يستخدمها استدعاء لانتباه ذويه، فإن أتى عملاً يستوجب – في نظره– الرضا والاستحسان ولم يفطن له أحد، لا يتردد في لفت الأنظار اليه قائلاً بأعلى صوته "انظروا ما فعلت"، ومع أن الولد على مرور الأيام يتوقع التقدير من خارج البيت، فإن التقدير الأسري هو الأصل الذي لا غنى عنه، ويحق له أن يناله عند الاستحقاق، بل يجب على والديه أن يغذياه تنشيطاً لعزيمته، وتشجيعاً لمتابعة أعماله المشكورة، وإن تعذر عليه استرعاء انتباه والديه بالطرق المشروعة، ونيل التقدير الذي يستحقه، فقد يلجأ إلى طرق عدائية– غير مشروعة– في معاملاته داخل البيت وخارجه، بتعبير آخر أن الولد يحتاج التقدير، وإشباع هذه الحاجة حق على أبويه، فاذا هما أشبعاها شجعاه على المضي في سبيل التقدم، وإن هما تجاهلا أمرها أو تغاضيا عن إشباعها حملاه إلى الشذوذ، والانحراف، فقد يلجأ إلى المخالفات: كالعناد، والعصيان، والمشاكسة، آملاً أن يستعين بها على لفت أنظار الآخرين اليه وفرض احترامه، وتقدير أعماله عليهم (شهلا، وخربلي، وحنانيا، 1978).

5. **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تحدث هذه الحاجة عندما يتمكن الطفل من إشباع حاجة المعرفة والفهم (الشنطي، وأبو سنينة، 1989)، وهذه الحاجات تعتبر أساسية في مرحلتي المراهقة والرشد (زهران، 1984).

واتفق هنري موريه Henry Murray في تطويره لنظرية الحاجات الظاهرة مع ماسلو في أن الافراد يمكن تصنيف دافعيتهم حسب قوة الحاجات لديهم. إلا أنه اختلف معه في افتراضه أن هذه الحاجات لا يتم ترتيبها على شكل سلم متدرج كما فعل ماسلو، لأن الأفراد لديهم في الوقت ذاته حاجات متعددة ومتباينة وذات أوزان مختلفة تؤثر في سلوكهم وتدفعهم للعمل (عياصرة، 2006).

نظرية مكليلاند للحاجات McClelland's Needs Theory

وترى النظرية أن للأفراد ثلاث حاجات أساسية متفاوتة في درجة شدّتها، ولها تأثير كبير في تحريك السلوك، وهي:

1. **الحاجة إلى الإنجاز Need for Achievement:** وهي الدافع للتفوق والابداع وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير. ويتميز الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز بدافعيتهم العالية نحو التفوق والكفاح من أجل النجاح حتى لو لم يؤد هذا النجاح إلى مردود مادي ما لم يكن العائد المادي مؤشراً لذلك النجاح، كما أنهم مهتمون نفسياً بإنجاز الأعمال بصورة أفضل وتطوير العمل ولديهم رغبة للتحدي سواء في وضعهم أهداف صعبة لأنفسهم أو في تصديهم لإنجاز مهام صعبة، كما يتمتعون برغبة لتحمل المسؤوليات الشخصية من أجل تحقيق تلك الأهداف ويرغبون باستمرار بالحصول على تغذية راجعة تتعلق بنتائج أعمالهم.
2. **الحاجة إلى القوة Need for Power:** وهي حاجة اجتماعية تدفع الفرد للسلوك بطريقة توفر له فرص كسب القوة والتأثير في سلوك الآخرين، ويبحث الأفراد الذين لديهم هذه الحاجة عند التحاقهم في العمل في المنظمة عن فرص الوصول إلى المراكز الوظيفية التي تتيح لهم امتلاك

السلطة وممارسة الرقابة والتأثير على الآخرين، كما يعتقد البعض بأن الأفراد الذين لديهم هـذه الحاجة لديهم إلى جانبها الحاجة للإنجاز.

3. **الحاجة إلى الإنتماء Need for Affiliation**: وهي الحاجة الاجتماعية التـي تـدفع الفـرد للمحافظة على علاقات إيجابية مع الآخرين، وعادة ما يشبع الفرد هـذه الحاجـة مـن خـلال التواصل والتكيّف مع الآخرين وبناء علاقات تفاعل اجتماعي وصـداقة مـع زمـلاء العمـل، ويستمتع الفرد ذو الحاجة الشديدة للانتماء عادةً بنجاحه في تنمية وتعميق التفاهم المشترك مـع الآخرين وإقامة أواصر صداقات جديدة معهم (العميان، 2004).

ويؤكد العديد من المربين وعلماء النفس أنه كلما ازداد الآباء والمعلمون فهماً لخصائص نمـو الطفل في الجوانب الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية، ساعدهم ذلك في معرفة أساليب التعامل مع الأطفال في مراحل نموهم المتعاقبة، وإلى إشباع حاجاتهم البيولوجية والنفسية. أمـا إذا تعـددت مواقف الحرمان لهؤلاء الأطفال فإنهم سيعانون بلا شك من مشكلات الصراع والاضطراب بحيـث يظهر جلياً على أنماط سلوكهم التي تجعل منهم أطفالاً ذوي مشكلات عديدة (الخليفي، 1994).

4) مفهوم الحاجات التعليمية والحاجات التعلّمية:

لا يمكن فهم الحاجات التعلّمية دون الإشارة إلى مفهوم الحاجات التعليمية ووظيفـة التعلـيم. فالتعليم لا يمكن حدوثه من غير أن يكون هناك تعلّم، لأن التعليم موجه أساساً للتعلّم، وفي المقابل لا يمكن توقع حدوث تعلّم ناجح وإيجابي دون التعليم.

فالتعليم هو إذن نشاط من أجل التعلّم، من أجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة والواعية فـي تشكيل الدرس، بما يساعد في حدوث التعلّم والذي لا يمكن للمعلم أن يتولاه عوضاً عنه، بل تقع عليه مهمة المساهمة في تحقيق الظروف المساعدة لحدوثه والأساليب والإجراءات التي عليه الأخذ بهـا

لتطوير النشاط الذاتي للتلميذ لتمكينه من المساهمة الفاعلة في الدرس. (جابر، والسعيد، وأحمد، 2009).

وتنشأ الحاجات التعليمية إذا لم يتمكن المعلمون من القيام بأدوارهم النموذجية في غرفة الصف، وأشار البيلي وقاسم والصمادي (1997) إلى أدوار المعلم النموذجي وتشمل:

1. **المعلم كخبير تعليمي:** يجب أن يكون المعلم قادراً على اتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعلّم تتعلق بالأهداف التربوية، وعملية التقويم، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والمراجع والواجبات البيتية، وحاجات الطلبة.
2. **المعلم كمدير تربوي:** يقضي المعلم جزءاً كبيراً من وقته في غرفة الصف في عمليات تنظيم الصف وإدارته وتفاعله والإشراف على الأنشطة التعليمية والتقويمية وغيرها خصوصاً في مراحل التعليم الدنيا.
3. **المعلم كمرشد نفسي وتربوي:** يعد المعلم مرشداً من حيث الواجب المتوقع منه القيام به عند ملاحظته وجود مشكلات تربوية أو نفسية تعيق تعلّم الطلبة، مما يستوجب من المعلم التدخل المباشر ومحاولة حل مشاكل طلبته قبل السير في إجراءات تحويلهم إلى مرشد المدرسة المختص.
4. **المعلم كمحفز للدافعية عند الطلبة:** إن أحد أهم أدوار المعلم تتعلق بدوره في حفز دافعية المتعلّم حتى لا يصبح الصف مكاناً يبعث على الملل وتشتت الانتباه، ولذلك فإن من المتوقع من المعلم أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الكفيلة بشد انتباه الطلبة وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية والاهتمام، بما يتناسب وأعمار الطلبة وحاجاتهم وخصائصهم النمائية.

5. **المعلم كنموذج:** يقدم المعلم من خلال أفعاله وأقواله نماذج عملية يتطلع إليها الطلبة ويحـــاولون تقليدها، ولذلك يتوقع من المعلم أن ينتبه لسلوكه داخل غرفة الصف أو البيئة الصفية بشكل عام، لما لذلك من أهمية خصوصاً في التأثير في شخصية المتعلّم وقابليته للتعلّم.

وتعرف الباحثة **الحاجات التعليمية** على أنها تلك الحاجات التي لا بد من تلبيتها لتحقيق النجاح للموقف التعليمي التعلّمي، والتي تركز على ضرورة امتلاك المعلم عدداً كبيراً من الكفايات التعليمية مثل: القدرة والتمكن من تحضير المحتوى التعليمي ودراسته وتصويب ما فيه من أخطاء، وإثـــراؤه بما ينقصه من معلومات، وأن يراعي عند اختياره المحتوى أن تُبنى فيه الخبـــرات اللاحقـــة علـــى الخبرات السابقة وأن يتلاءم مع قدرات التلاميذ العقلية، وأن يتناسب المحتوى مع ميـــول وحاجـــات التلاميذ، وأن يحدد المدخل لتناول المحتوى التعليمي أو التهيئة للدرس، ومعرفته في خصائص الطلبة النمائية بما يسمح للمعلم من قدرة على معرفة قدرات الطلبة وإمكانياتهم للتعلّم، بالإضافة إلى تمكـــن المعلم من طرائق التدريس وأساليبها الفعالة لضمان أفضل طريقة لحصول التعلّم، وقدرته على تهيئة الظروف المادية والنفسية المناسبة للمواقف التعليمية، وتمكنه من تقويم الطلبة بأســـاليب متنوعـــة، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي تشعرهم بمدى تقدمهم نحو تحقيق أهداف التعلّم التي من شـــأنها أن تعزز أداءهم الصحيح وتعدل من استجاباتهم غير الدقيقة .

أما **الحاجات التعلّمية** فتعرّف على أنها تلك الحاجات التي تشمل كلاً من مهارات ووســـائل التعلّم الأساسية (مثل القراءة والكتابة، والتعبير الشفهي، والمهارات الحسابية الأولية، والقدرة علـــى حل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلّم (اكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهـــات مـــع الحفاظ على الثقافة) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخـــاذ قـــرارات مـــستنيرة، ولمواصلة التعلّم. وهذه الحاجات تخص " كل شخص- سواء كان طفلاً أو يافعاً أو راشداً" (المـــادة

الأولى- الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلية العمل لتـأمين حاجـات الـتعلّم الأساسـية) (اليونسكو، 1990).

وقد أقر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة (26) عام 1948، أن الحق في التعليم لكل إنسان ضرورية حيوية يجب تحقيقه ورصده وتطويره، واعترافاً بالقيمة الإنسانية للتعليم فإن تلبيـة حاجات التعلّم لكافة الصغار والراشدين وإكسابهم المهارات اللازمة للحياة يعدّ ركيزة أساسـية مـن حقوق التعليم .

غير أن مفهوم تلبية حاجات التعلّم يتزايد في بعض الدول ليشتمل على مهارات متعددة حيوية وضرورية، ويضيق في البعض الآخر ليقتصر على مفاهيم التعليم الأساسية، ومن ثم وجب رصـد مؤشرات لهذه الحاجات والمهارات التي يجب أن تتعامل مع التغيرات العالية السريعة والمتلاحقـة ومنها:

- التطور التكنولوجي السريع الذي أصبح التعامل معه ضرورة لا مناص منها.

- كذلك حاجة الصغار والكبار لفهم التغيرات السياسية العالمية.

- كذلك أصبحت بعض المفاهيم العالمية ضرورة من الضرورات والحاجات التـي يجـب إكـساب الأفراد المهارات اللازمة للتعامل معها مثل مفهوم العولمة وبعض المفاهيم التي أصبح التعامل معها من قبل المواطن العادي ضرورة (البسام والمتولي، 2004) .

ويؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2008) إلى ضرورة إكساب الأفراد مثـل هـذه المهارات، إذ أن إكسابها يحقق النتائج الآتية:

- مهارات الحياة اليومية، التي تمكن الفرد من التعامل مع المجتمع وكذلك في مواقع العمل.
- مهارة القراءة والكتابة، تكسب من يستخدمها فهم المعلومات الواردة في النص واستخدامها.
- القدرة على التعامل مع المعلومات التي يحتاجها المواطن العادي في التعامل اليومي.

- التعرف على العمليات الحسابية الكمية الضرورية من أجل ممارسة الأنشطة اليومية.
- دعم المسؤولية الشخصية والمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة للمجتمع وتحمل المسؤولية في نطاق العمل.
- توظيف التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصال لإكساب حاجات التعلّم الأساسية: إذ أصبح استخدام التكنولوجيا وتطبيقها من الحاجات الضرورية للفرد والمجتمع، ومن ثم فإن عمليات التعلّم يجب أن تتضمن:

- تهيئة المدارس بتقنيات المعلومات الأساسية ومنها (أجهزة الحاسب الآلي وشبكات الإنترنت).
- إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام تقنيات المعلومات والعمل على تيسير برامج التدريب التي تخدم هذا الغرض.
- إتاحة فرص التعلّم المستمر أمام الطلبة والشباب الذين ينهون دراساتهم بانتهاء المراحل الأولى من التعلّم.
- مراجعة المناهج الدراسية وطرائق التدريس والتعلّم بما يتناسب مع تحقيق الهدف الثالث من أهداف المنتدى العالمي للتربية في داكار عام 2000 لتلبية حاجات التعلّم الأساسية.
- صياغة برامج تعليمية بحيث تعدّ جزءاً من المناهج الدراسية بحيث تلبي حاجات كل من الجنسين.

ومن المعروف أن المدير هو المسؤول بالدرجة الأولى عن تنظيم المدرسة، وعليه يعتمد بالتعاون الوثيق مع المعلمين، في فهم حاجات الطلبة واهتماماتهم، لكي يخطط برامج تربوية فعالة، مما يدفع بالطلبة الذين يتعاملون مع البرامج والأنشطة التربوية الفعالة إلى تطوير قيمهم واتجاهاتهم في محاولة لاندماجهم في المجتمع المحلي الذين ينتمون إليه (سعادة، وزامل، وأبو زيادة، 2003).

وقد أكد التربويون على أهمية دور مدير المدرسة من خلال النظريات التربوية الحديثة، وأن دوره لم يعد يهدف إلى تسيير أمور المدرسة روتينياً وفق قواعد وتعليمات محددة، بل أصبح هذا الدور يقوم على عدة مجالات إدارية وإشرافية في سبيل تحقيق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية، وأصبح يركز على فهم حاجات الطلبة وحل مشكلاتهم، والعناية بالمنهاج المدرسي والأنشطة التربوية المتنوعة، وتعميق التعاون مع المعلمين والعمل ضمن فريق واحد في تسيير أمور المدرسة إدارياً وتعليمياً (سعادة، وزامل، وأبو زيادة، 2003).

5) أهمية تحديد الحاجات التعلّمية:

أشار ماسلو إلى أن على المعلمين أن يذكروا أنفسهم بأن الحاجات الأساسية للطلبة يجب إشباعها قبل أن يستطيعوا تعلّم شيء ما. فكما أوضح ماسلو، فإن الطلبة الجائعين يحتاجون إلى طعام قبل حاجتهم إلى وظائف بيتية. إن الأطفال الذين لا يوجد لهم أصدقاء بحاجة إلى من يختلط بهم قبل حاجتهم إلى الاعتراف بتميزهم. ويجد المعلمون أنه من السهل عليهم أحياناً إشباع هذه الحاجات بحسب أولويتها. وفي أحيان أخرى يجدون ذلك صعباً (عدس، 2005).

وهناك حقيقة لا مراء فيها وهي أن نجاح المعلم متوقف على فهمه لتلاميذه. ويمكن للمعلم باستخدام أساليب الملاحظة المختلفة معرفة الطلبة من وجوه متعددة: صحتهم البدنية، وطباعهم وسلوكهم الاجتماعي، وسلوكهم الشخصي، ومدى توافقهم مع زملائهم في الصف، وكذلك درجة حماسهم للمشاركة في أنشطة الصف، هذا بالإضافة إلى تقويم درجة اكتسابهم لأهداف التدريس المختلفة، والغرض من التقويم الحصول على بيانات من أجل إصدار حكم عن درجة تحقيق الأهداف التربوية. والمعنى الحقيقي لذلك هو تحديد درجة نمو تعلّم الطالب في الاتجاه المرغوب فيه، ومعرفة العقبات التي تحول دون تحقيق نمو سليم تمهيداً لإزالتها أو التخفيف من آثارها. فالتقويم يتيح تغذية راجعة تصحيحية في كل خطوة من خطوات عملية التعلّم والتدريس، وذلك عن طريق معرفة درجة

ما حدث من تغيرات مرغوبة في الطلبة وتحديد درجة التغير في كل تلميذ لعلاج ما قد يظهر مــن مشكلات أو عقبات تعرقل من النمو المستمر نحو تحقيق الأهداف التربوية، وأن هناك عدة طــرق يمكن أن تساعد المعلم في تحسين التعلّم مما يزيد من فاعلية التقويم، ومن بين هذه الطــرق تقــويم حاجات الطلبة، وتتبع نمو الطلاب (أبو علاّم، 2005).

معرفة حاجات الطلبة متطلب مهم للتدريس الناجح. إن الحاجات: الجسمي منها والنفسي هــي التي تقوم بدور الدوافع الموجهة للسلوك؛ فالشخص منذ الولادة وفي المراحل التاليــة للنمــو لديــه مجموعة كبيرة من الحاجات الجسمية، التي تدفعه إلى أن يحقق لها الإشباع، هذه الحاجات الجسمية تخلق حالة من القلق أو التوتر لا يخفف منها على الكائن إلا بلوغه الغاية أو ولا شــك أن معرفــة خصائص المتعلّمين والوصف الدقيق لها يفيد في الحكم على العملية التعليميــة وتقويمهــا (جــابر وآخرون، 1992).

لقد توصل علماء النفس إلى أن هناك سبعة أنواع محددة من أنماط التعلّم، ونمط الــتعلّم هــو الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة، وكل طالب له طريقته المميزة في التعلّم، وأنماط التعلّم تختلف من طالب إلى آخر مثل اختلاف بصمات الأصابع تماماً، إن معرفة نمط تعلّم الطالــب تساعد المعلمين في إعداد الخبرات والأنشطة التعلّمية التي تكون ملبية لميول وحاجات كل طالــب، ويكون لها معنى وقيمة وفاعلية. إن تحديد نمط تعلّم الطالب هو اكتشاف كيف يتعلّم هــذا الطالــب بفاعلية **أكثر**.. وعلى المعلمين تعديل أنماط تعليمهم حتى يواجهوا حاجات طلبتهم بطريقــة أفــضل، ودور المعلمين هو مساعدة الطلبة في تحديد وتقوية نماذجهم التعلّمية ومواهبهم ومهاراتهم. وعلــى المعلمين أيضاً العمل في فرق عمل لتطوير وتعديل المنهاج حتى يتــيح لهــم الــتعلّم مــن خــلال استراتيجيات متنوعة وفريدة، والتي من خلالها يمكن لهم أن يدركوا بطريقة أفضل بأن عملية تعلّمهم

عملية مستمرة معهم مدى الحياة، ومن ناحية أخرى يمكنهم مراقبة كيف يـتعلّم أقـرانهم، وكيـف يوظفون معرفتهم، وكيف يطبقون مهاراتهم في الحياة (أبو علاّم، 2005).

بناءً على ما سبق ينبغي الالتفات إلى خصائص المتعلّمين عند وضع المناهج الدراسية واختيار الخبرات التعليمية، كما يجب على المعلم مراعاة ذلك في أثناء التدريس، فيقدم لهم بـرامج تعليميـة تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي، مع مراعاة أن القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لدى الكبار تأخذ في الانحدار، وهذا يملي على المعلم أن يراعي طول المادة الدراسية، ودرجـة الحاجـة إلـى تكرار تقديمها بأساليب مختلفة وعلى فترات متباعدة، وأن يحرص على أن يترك لهم حريـة تعلّـم المهارة بالسرعة المناسبة لهم، وألا يعتمد على التعليمات المكتوبة؛ لأنها ستضيف عبئاً جديداً عليهم، وأن يختار أساليب التدريس المناسبة التي تحقق مشاركة الدارس وإيجابياته، وتعمـل علـى تغييـر أفكاره الخطأ ومعتقداته غير المناسبة، كما يراعى التنويع في المادة التعليميـة المختـارة لتناسـب الأذواق والأعمار المختلفة والمهن المتنوعة (الخروصي، 2001).

6) طرق تحديد الحاجات التعلّمية.

يعد المعلمون في غرفة الصف أول من يلاحظ المشاكل في سـلوك الطلبـة أو مـزاجهم أو مشاعرهم أو عمليات التفكير لديهم، وهم في العادة يعرفون إن كان الطالب يواجه صعوبات ويمكنهم أن يلتقطوا إشارات إما بوجود مشاكل أو بقرب حدوثها، لكنهم قد لا يملكون المهارات لمعالجة تلـك المشاكل بفعالية في المدرسة. لذا، فإن من المهم التركيز على التطوير المهنـي والتربيـة النفـسية الاجتماعية لدى المعلمين (INEE,2004).

إن معرفة حاجات الطلبة متطلب مهم للتدريس الناجح. وهناك عدة وسائل يمكن بهـا للمعلـم تقويم حاجات الطلبة وتحديدها. ويحسن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عمليـة تقـويم قبلي:

1. دراسة البطاقة التراكمية للطالب إن وجدت.
2. تطبيق اختبار للميول الشخصية.
3. تطبيق اختبار قبلي في المقرر الدراسي.

ووظيفة البطاقة التراكمية إطلاع المعلم على التاريخ الدراسي والشخصي والاجتماعي للطالب مما يمكنه من معرفة أهم جوانب النمو الشخصي والاجتماعي وصحته وجوانب القوة والضعف في دراسته الماضية، وأهم ما لديه من هوايات وميول، إلى جانب استعداداته العقلية وقابليته للتعلّم بشكل عام. ومثل هذه المعلومات مفيدة للمعلم فائدة كبيرة إذ أنها تطلعه على طبيعة الإنسان الذي سوف يتفاعل معه في الصف. ويمكن للمعلم كذلك في المرحلتين الإعدادية والثانوية استخدام اختبار للميول يستطيع منه التعرف على ميول الطلبة.

أما الاختبار القبلي فيمكن استخدامه وسيلة لتعريف الطلبة بما يتوقع منهم خلال العام الدراسي، وإطلاع المعلم على درجة استعدادهم لدراسة المقرر، فهو يحدد للمعلم درجة توافر متطلبات دراسة المقرر لدى الطلبة، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها درجة استعداد الطالب لدراسة المقرر، هذا بالإضافة إلى أن مقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار النهائي تبين للمعلم درجة ما حصله الطلبة من مخرجات التعلّم. ويمكن للمعلم كذلك إذا اقتضى الأمر أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم الطلبة لا يمتلكونها. ويمكن من ناحية أخرى تخطي بعض عناصر المقرر الجديد إذا تبين للمعلم أن الطلبة قد أتقنوها في مقررات سابقة. وبذلك يمكنه الاختبار القبلي من التخطيط لعملية التدريس بفاعلية أكبر، وتحديد الأنشطة اللازمة لدراسة المقرر الجديد (أبو علاّم، 2005).

ثانياً: علاقة الحاجات التعلّمية بالتحصيل الأكاديمي.

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي. والطلبة كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون هم أيضاً من حيث القدرة والإمكانية على التعلّم وبالتالي، على التحصيل المدرسي. ودور المعلم هنا هو في تقرير درجة التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي. مما يتطلب اتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة هو ما نسميه التقويم. والتقويم عملية لازمة وضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم ومع البيئة (ملحم، 2006).

تقوم المدرسة بوظائف متعددة، من بينها مساعدة الطلبة في تحصيل المعرفة والمهارات التي تتلاءم وقدراتهم وتثير اهتماماتهم وتعدهم للحياة بمعناها الشامل. ويلعب التحصيل الدراسي دوراً رئيساً في حياة الفرد أثناء وجوده في المدرسة، وبعد تخرجه منها، فهو الوسيلة الوحيدة أو المقياس المعتمد في ترفيع الطلبة من صف لآخر، كما أنه الأساس المعتمد في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المرحلة الثانوية، وقبولهم في مؤسسات التعليم العالي من معاهد وجامعات، ومن هنا جاء اهتمام الأسرة والمدرسة بتنشئة الطالب، وحفزه لبلوغ أعلى درجات التحصيل الدراسي.

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة للتحصيل الدراسي في حياة الطالب والأسرة والمجتمع، فليس من الغريب أن ينصب اهتمام العديد من الباحثين على دراسة التحصيل من جوانبه المختلفة. ففي حين ذهب بعض الباحثين إلى دراسة العوامل المؤدية إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي بغية تقويتها وتعزيزها، فإن بعضهم قد اهتم بدراسة العوامل المعيقة للتحصيل الدراسي بهدف إزالتها أو التخفيف منها.

ولقد أورد أوزوبل (Ausubel,1968) العديد من المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وقسمها إلى مجموعتين:

أولاً: مجموعة المتغيرات الشخصية عند المتعلّمين وتشمل:

1. **متغيرات الأبنية المعرفية:** وهي الخصائص التنظيمية الجوهرية للمعرفة، التي اكتسبها الفرد سابقاً في مجال مادة تعليمية معينة، والتي تؤثر بشكل أساسي في تمثل مهمة تعليمية جديدة في نفس المجال.

2. **الاستعداد التطوري:** وهو نوع خاص من الاستعداد يتحدد بمستوى النماء العقلي للمتعلّم والقدرات الخاصة. وأنماط السلوك العقلي للفرد في ذلك المستوى.

3. **القدرات العقلية:** ومن أبرزها الذكاء أو القدرة العقلية العامة.

4. **متغيرات الدافعية والاتجاهات:** وتشمل عدداً من المتغيرات منها الرغبة في التعلّم، والدافع للتحصيل، والتشجيع الذاتي، والاهتمام بالموضوع، ومستوى الدافعية ونوعها، والتكيف الشخصي، ومستوى القلق.

ثانياً : مجموعة المتغيرات البيئية، وهي تلك المتغيرات التي ترتبط بخصائص الجو التعليمي في المواقف التعليمية. وتشمل هذه المتغيرات ما يلي:

1. تنظيم المواد التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية.

2. **العوامل الاجتماعية:** ومنها المناخ الصفي، والجو التعاوني أو التنافسي، والتفاعل الاجتماعي داخل الصف.

3. **خصائص المعلم:** بما في ذلك قدراته المعرفية، ومعرفته بمادة الموضوع، وسمات شخصيته، وسلوكه التعليمي.

ولهذه المتغيرات الشخصية والبيئية تأثيرات تفاعلية في التعلّم والتعليم. لذا يمكن القول إن التعليم هو عبارة عن اختيار وتنظيم لظروف التعليم الخارجية بالكيفية المناسبة، بحيث تتفاعل هذه العوامل بدرجة قصوى مع القابليات الداخلية للمتعلّم من أجل الوصول إلى تعلّم أفضل.

ومن بين العوامل المؤثرة في التحصيل كذلك العادات الدراسية، وهي على قدر كبير من الأهمية، خاصة وأن فشل الكثير من الطلبة لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصيتهم، إنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى عادات الدراسة ومهاراتها، كما أن تقدم الفرد في العمر يجعله أكثر تحملاً للمسؤولية في عملية التعلّم، لذلك فإن دراسة هذه العادات والمهارات أمر مهم جداً (مصطفى، 1995).

ويشير كوبر (Copper, 1989) إلى أن للواجبات البيتية تأثيرات ايجابية على التحصيل. وأن تأثير الواجب البيتي يرتبط بمستوى صف الطالب، فالواجبات البيتية لها أثرها الكبير في تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية. وبشكل أقل في حالة طلبة المرحلة الاعدادية، وبشكل متدنٍ في حالة طلبة المرحلة الابتدائية. وأشار أيضاً إلى أن الواجبات البيتية لها أثر في تعلّم المهمات البسيطة أكثر من المهمات الصعبة. ويؤكد كوبر أن الواجبات البيتية يمكنها أن تخدم عدة أغراض. ففي حالة الصفوف الدنيا، فإن هدف الواجب البيتي هو في الغالب توليد اتجاهات ايجابية وعادات دراسية حسنة من النوع الذي يحتاج اليها الطالب ليتفوق في المدرسة. ونتيجة لذلك، فإن الواجبات القصيرة والسهلة تكفي لهذه الغاية. وفي حالة الصفوف العليا، فإن المعلمين على الأغلب يستخدمون العمل البيتي لإيجاد الاهتمام في المادة، ولذلك فإن الواجبات التي فيها قدر من التحدي والتي تتطلب عمليات أو مستويات تفكيرية عليا تخدم هذا الغرض.

وتركز النظرية المعرفية على العمليات العقلية المتعلقة بالتعلّم، وأنه توجد فروق فردية في طريقة إدراك المعلومات في الدماغ، لذلك فإن إحدى المشاكل المرتبطة بعملية التعلّم هي كيفية اكتساب المتعلّم للمعلومات وتخزينها واسترجاعها. كما أن الطلبة يستخدمون طرقاً مختلفة في التعلّم، وهي تقود بالتالي إلى نواتج تعليمية مختلفة، ولذلك ركزت النظرية المعرفية على أهمية معرفة المعلم بالفروق الفردية بين الطلبة في عملية التعلّم، إذ أن عملية التعليم ما هي إلا عملية للتعرف واكتشاف

المفاهيم الموجودة لدى الطالب ومساعدته في تغيير تلك المفاهيم. وهذا يتطلب من المعلم إيجاد الظروف التعليمية بما يتلاءم واحتياجات الطلبة.

ويؤثر المناخ الصفي في فعالية عملية التعلّم نفسها، وفي الصحة النفسية للطلبة، فإذا كان يتصف بالتسلط والسيطرة، فإن الطالب يضطر إلى عدم التعبير عن رغباته وميوله، مما قد يؤثر في شخصيته سلباً من جهة، وفي نوعية تفاعله مع الموقف التعليمي التعلّمي من جهة أخرى. أما إذا كان المناخ الصفي الذي يتم فيه التفاعل ديمقراطياً تعاونياً يتميز بالصداقة والثقة والإخلاص والتفكير المشترك، فإن الطالب يتجاوب مع المعلم ويزيد من تفاعله مع الموقف-التعلّمي، مما يؤثر بالتالي إيجابياً على شخصيته، وينعكس على صحته النفسية وعلى حسن ادائه.

وتحقيقاً لعملية التفاعل فقد دعا بعض علماء النفس أمثال ماسلو وروجرز Rogers & Maslow (في البشير،1995) إلى تهيئة مناخ صفي، تسوده علاقات إنسانية اعتقاداً منهما أن مثل هذا المناخ يفسح المجال لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة؛ كما يعد توفير مثل هذا المناخ الإنساني الذي ينظر إلى الطالب باعتباره إنساناً له حاجاته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية، والروحية مطلباً تربوياً يتم التأكيد عليه لإشباع تلك الحاجات بالطرق المشروعة المتاحة لمساعدته في النمو الإنساني المتكامل جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً.

وقد عبّر المشتغلون بالتربية وعلم النفس عن اهتمامهم بالمناخ الصفي، بتأكيدهم أن الطلبة يتعرضون داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي يتعلق بالمباحث العلمية، والآخر غير أكاديمي، ويشمل الانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعامل مع الآخرين، واحترام آراء الآخرين ومشاعرهم؛ ومثل هذه الاتجاهات والممارسات يستطيع الطالب أن يكتسبها إذا عاش في أجوائها، وأسهم في ممارستها، فمن

خلال المناخ الصفي الذي يعمل المعلم على توفيره في إدارته لصفه يكتسب الطالب مثل هذه الاتجاهات (مرعي والعلي ونشواتي وحسان، 1992).

أما العوامل التي تشكل المناخ الصفي الفعال والتي تزيد من تحصيل الطلبة وتعلّمهم فهي كما ذكر شقشق والناشف (1987) تتضمن عدداً من العوامل تحتل أهمية كبرى في توفير المناخ الصفي الفعال ومن بينها: تماسك الصف، والديمقراطية، ووضوح التعليمات، والتنظيم، والمنافسة.

كما أشار برادي (Brady,1996) إلى أن المناخ الصفي وما يحويه من عوامل كعدد الطلبة داخل الصف، والعلاقة بين الطالب والمعلم، والطرق المتبعة في التدريس، تؤثر جميعاً في أنماط التفاعل الذي يجري داخل الفصل الدراسي بين الطلبة والمعلمين من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.كما ذكر روزنشاين وفيرست Rosinshine & Frust (في مقابلة، 1988) عدداً من العوامل التي لها علاقة قوية بالتحصيل الدراسي من بينها: درجة الوضوح في التدريس عند المعلم، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لاختبار ما تعلّموه، واستخدام أفكار الطلبة في عملية التعلّم.

وفيما يتعلق بالخصائص الشخصية للمعلم، فقد ذكر نشواتي (1986) عدداً من الدراسات التي بينت أن الخصائص الشخصية للمعلمين تلعب دوراً مهماً في إيجاد مناخات صفية مختلفة، وهذه الخصائص تؤثر في تحصيل الطلبة، ومن بين هذه الخصائص: الاتزان، والدفء، والمودة، والحماس، والإنسانية.

وقد أشار زيتون (1994) إلى أن الشعور الإيجابي للطالب وكيفية إدراكه للمناخ الصفي، والبيئة المادية داخل الصف، والنشاطات العلمية، والمناخ الاجتماعي، جميعها تهيئ أجواءً بيئية تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية، وتشجع على تطوير ونمو شخصية الطالب بكل مكوناتها الجسمية والعقلية والوجدانية.

مما سبق، يتبين أن المناخ الصفي السائد في غرفة الصف له الأثر الفعال في العملية التربوية من حيث التفاعل المشترك بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، مما يساعد في تحقيق النمو العقلي، والانفعالي، والاجتماعي الذي يُتوقع ان يؤثر تأثيراً كبيراً على تحصيل الطالب الأكاديمي.

ثالثاً: الحاجات التعلّمية للطلبة في حالات الطوارئ.

غالباً ما يكون الحصول على الحق أو الاستفادة بمورد حيوي كالتعليم محدوداً للغاية خلال الحروب، والنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية (Sommers,2002). إذ أن أكثر من 40 مليون طفل حول العالم حالياً ليسوا على مقاعد الدراسة، وأُنكِر حقهم في التعليم نتيجة للنزاع المدني (Save the Children,2007).غير أن التعليم يمكن أن يلعب دوراً حاسماً في مساعدة المجموعات المتأثرة لمواجهة وضعها، وذلك عبر اكتساب معرفة وخبرات اضافية تساعدها في البقاء والعودة إلى الحياة الطبيعية (Tawil & Alexandra, 2002 & 2004). في الوقت ذاته، فإنه غالباً ما يكون تنظيم الأنشطة التعليمية خلال حالات الطوارئ أكثر تعقيداً. وثمة خطر من ألا تتمكن المجموعات المعرّضة بشكل خاص من تلقي التعليم المتاح. وتقع على عاتق الحكومات والجماعات المحلية والمنظمات الإنسانية مسؤولية تأمين حصول جميع الأفراد إلى فرص التعليم الجيد والملائم، وضمان أن بيئات التعلّم آمنة وتضمن حماية المتعلّمين وراحتهم النفسية والعاطفية والمادية (Lorey,2001; Lowicki, 2000).

وتشكل البرامج التعليمية في حالات الطوارئ شكلاً من أشكال المساعدة النفس- اجتماعية، على اعتبار أنها تؤسس بيئة تعلّم أليفة، وتوفر حصصاً في أوقات زمنية منتظمة، وتوجد إحساساً بالأمل للمستقبل. وعلى جميع المشاركين في تيسير التعليم، وبخاصة المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة، أن يتلقوا توجيهاً بشأن الدور الذي سيلعبونه في الحد من الآثار النفس - اجتماعية المنعكسة على المتعلّمين (Save the Children, 1996) و(INEE,2009) .

إضافة إلى أنه من الحيوي أن يكون التعليم ملائماً للمتعلّمين، ويستدعي هذا العمل بشكل وثيق مع الجماعات المحلية وتلقي التوجيه منها بهدف تحديد حاجاتها التعلّمية. ويعني ذلك عادةً العمل من خلال النظم التربوية القائمة، إن أمكن، بدلاً من إنشاء بنى منفصلة. كما يعني التركيز على المشاركة النشطة للجماعات المحلية في مجمل الجهود التعليمية، بما فيها القرارات المتعلقة بالمحتوى التعليمي. وأن تكون المناهج المعتمدة ملائمة للحاجات الحالية والمستقبلية للمتعلّمين، وأن تكون مترابطة بالتالي مع المعلومات التي تحتاج إليها الجماعات المحلية تبعاً للظروف المتغيرة بفعل الطوارئ، كالمهارات الحياتية، والتربية السليمة، والتوعية إزاء خطر الألغام (UNICEF,UNESCO,WHO & World Bank,2000) ، والصحة، والتغذية، والوقاية من مرض الايدز، وحقوق الإنسان والبيئة (Welbourn,1995).

ويجب أن تقر الخدمات التعليمية بأن الأفراد يتعلّمون بطرق مختلفة وبوتيرة متفاوتة، وأنه يجب عليهم المشاركة بنشاط في عملية التعلّم. وحتى تتم مشاركة الأفراد بشكل فعّال، من الجوهري اعتماد التعليم القائم على المشاركة وتقنيات التعلّم، بما يشمل المناهج المركزة على المتعلّمين. ويجب أن تعالج الأساليب المركزة على الأطفال حاجات شخصية الطفل الكلية، والمهارات التعلّمية الضرورية للبقاء، والنمو الفردي، والتفاعل الاجتماعي، والتعليم الرسمي. أما بالنسبة للكبار، فإن التعلّم يتواصل مدى الحياة ويتأثر بالتجارب (Sinclair,2002).

وعندما يكون المعلمون غير مدربين، من الجوهري أن يتلقوا تدريباً ملائماً، ليس فقط في المواد الأساسية، وإنما أيضاً في المواد المرتبطة بالأخص في حالات الطوارئ. كما أن ثمة حاجة إلى تدريبهم للتعاطي مع الحاجات النفس–اجتماعية للمتعلّمين المستهدفين، وهذا ما أشار إليه (Loury & Ager, 2001; Tolfree,1996).

وتشير ماتشل (Machel,1996) إلى أن النمو المعرفي للأطفال أيضاً يتأثر خلال الحرب، إذ أن المهارات مثل: القراءة والكتابة والحساب والتفكير الناقد سوف تتأخر. إذ تشير إلى أن النزاعات لا يقتصر تأثيرها على الأطفال فقط من ناحية جسدية، بل أيضاً على الناحية الاجتماعية والعاطفية، والثقافية إذ أن النسيج الكامل لمجتمعاتهم، والمنازل، والمدارس، والأنظمة الرئيسية والمعاهد الدينية يتأثر سلبياً.

وتحتاج الجماعات المرحّلة قسرياً (IDPs) إلى أن تكون المناهج الدراسية التي يتلقاها أبناؤهم مقبولة لدى بلد المنشأ والبلد المضيف على حد سواء في المواقف التي تمتد فيها استضافة هؤلاء المرحّلين لفترات طويلة. وهذا يستدعي تنسيقاً كبيراً على المستوى الإقليمي، وبين الوكالات، بهدف توحيد الأنشطة التربوية وأوضاع المرحّلين في مختلف البلدان. وتشمل القضايا الخاصة التي يجب اتخاذ قرار بشأنها: الكفاءات اللغوية والاعتراف بنتائج الامتحانات للمصادقة عليها (INEE,2009).

كما يجب أن يتم تطوير المناهج التدريسية وتصميمها حتى تتلاءم مع السياق والحاجات والفئات العمرية والقدرات الخاصة بالمتعلّمين. لكن الانتقال إلى أساليب تعليمية قائمة على المشاركة والمرونة يجب أن يتم بعناية وحساسية. وفي سياق التدخل التعليمي غير الرسمي، يمكن إدراج المناهج المتمركزة على المتعلّمين بشكل أسرع، من خلال تدريب المتطوعين والمساعدين، ويجب على المعلم أن يكون مسهلاً في بيئة التعلّم. كما أنه يعزّز أساليب التعليم القائمة على المشاركة ويثبت فائدة وجود الوسائل التعليمية المساعدة (Lazarus,1998).

ويجب أن يكون التدريس قائماً على التفاعل والمشاركة، كما أنه يجب أن يستخدم الأساليب الإنمائية الملائمة للتعليم والتعلّم. وقد ينطوي ذلك، من بين أمور أخرى، على العمل الجماعي، وإنجاز المشاريع، وتعليم النظراء، ولعب الأدوار، وسرد القصص، والألعاب، وألعاب الفيديو

والقصص. ومما لا شك فيه أن التعلّم النشط يسهم في بناء العلاقات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّمين أنفسهم، كما يسهم في تأمين الراحة النفسية الاجتماعية الإيجابية ، وتعدّ العلاقة بين المعلم والطالب مهمة جداً في دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، أو صعوبات في التكيف مع المدرسة، إما نتيجة للحروب أو نتيجة نزاع اجتماعي، أو أزمات اقتصادية ، أو كوارث طبيعية أو حتى مشاكل أسرية (Richman, 1991).

يحتاج الأطفال في حالة الطوارئ إلى مدارس توفر بيئة متفهمة وراعية وصبورة. فعندما تدمر مدرسة ويعاد بناؤها بعد النزاع أو الحرب أو الكارثة الطبيعية، فإن المدرسة تلبي بعض حاجات الأطفال من خلال توفير مكان للتعلّم يسوده الأمان. فالمدرسة نشاط اعتيادي للكثير من الأطفال الذين يحتاجون إلى النظام والأنشطة الاعتيادية للبدء بعملية التعافي والسيطرة على عالمهم الداخلي والخارجي. ويوفر هذا النظام التحفيز والفرص المعرفية والفكرية التي تساعد في النمو الشخصي والأكاديمي والإنجاز (الحاجات العقلية والنفسية). وبدورها، تساعد الدراسة الأطفال في معرفة الحدود المقبولة للسلوك والتعلّم وتشجع الكفاءة والثقة بالنفس (الحاجات العاطفية). كما أنها تتيح للاطفال الفرصة للتفاعل مع أقرانهم، الأمر الذي يلبي حاجاتهم الاجتماعية. ومن الممكن البناء على هذه الفوائد النفسية الاجتماعية الإيجابية مع مواصلة الأطفال للتعلّم والنمو والعودة إلى جزء منظم من حياتهم (Macksoud,2000).

ولكل من الأطفال والبالغين طرقهم الخاصة في التأقلم. لذلك، من المهم فهم معنى أي حادثة أو خسارة كبيرة عند التحدث مع الأطفال والبالغين. يجب أن يصغي البالغون للصغار، حيث أنه بإمكان الأطفال إخبارهم أموراً مهمة عندما يتم تشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وهم في العادة يتحدثون عما يحتاجونه من أجل التجاوب معهم وفهم عالمهم الداخلي (Lazarus,1998).

إن ممارسة الأطفال والشباب والمراهقين للّعب والأنشطة الترفيهية يمكن أن يساعدهم في تبديل أدوارهم ليصبحوا موطن قوة. فاندماج الأطفال في الرسم يساعدهم في التعبير عن مشاعرهم مع أحداث العنف والنزاع التي مروا بها خلال تواجدهم في مناطق النزاع والحروب بطريقة رمزية. ويمكنهم القيام بلعب الأدوار، والغناء، والتمثيل، والرقص...وغيرها من الأنشطة التي يمكن أن يعبروا عن أنفسهم من خلالها فتمكنهم من أن يحسنوا من مهاراتهم في حل المشكلات، والإبداع، وقدرتهم في التفكير الناقد لأنفسهم وللآخرين. كما أن الأنشطة المعبرة يمكنها أيضاً ان تزود الشباب بنوافذ للاستمتاع بالراحة، والضحك والعفوية والبساطة. وهذا يتفق مع ما أشار اليه كل من (Saklofske , Janzen, Hildebrand & Kaufmann, 1998).

كما يشير كل من أجيولر وريتامال (Aguilar & Retamal,1998) من أنه كلما أسرعنا في إدخال اللعب في حياة الأطفال المكتئبين أو المصدومين، تمكن الطفل من تحقيق فرص الشفاء أكثر من خلال بيئة اللعب، وساعد ذلك أكثر في دخول الطفل مرة أخرى إلى العالم الخاص به . ويشيران إلى أنها طريقة لتحديد مقدار ما تأثر به هؤلاء الأطفال من تجاربهم من الناحية المعرفية والوجدانية، كما أن اللعب يساعد أيضاً الأطفال في التصرف في الأحداث السيئة، وأن مشاركتهم في اللعب مع الآخرين يمكن ان يرفع من روحهم المعنوية ويشغلهم في أوجه مفيدة.

مع ذلك، وفي الكثير من الحالات لا يتواصل أهم البالغين في حياة الأطفال معهم بالشكل المناسب ويتوقفون عن مساعدتهم، فيجد هؤلاء الأطفال أنفسهم مضطرين لفهم أفكارهم ومشاعرهم وحدهم دون دعم. وعندما يبقون بلا أمن ويفتقرون إلى فرص التعبير عن أنفسهم، كثيراً ما يجد الأطفال أنفسهم غير قادرين على استيعاب تجاربهم، الأمر الذي قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية أو مشاكل نفسية أو مشاكل يبدو أساسها بدنياً، مثل الشكاوي النفسية الجسدية من المرض. ومن المعلوم

أن الأطفال لا يملكون الموارد الداخلية ذاتها التي يملكها البالغون، وأنهم أحياناً لا يفهمون ما حدث (Loughry & Eyber,2003).

عندما يبدي البالغون رغبتهم في الاصغاء ودعم عملية الافصاح، فإن الأطفـال سـيتفاعلون ويبدأون بالحديث. أما إن خافوا من التحدث مع البالغين حول تجاربهم، فإنهم يستمرون في المعاناة، فالثقة مهمة عند العمل معهم. وفي هذا الصدد، يجب التنويه إلى أن الأطفال بحاجـة إلـى حـدود واضحة واتساق في العمل واللغة لئلا يشعروا بالارتباك حول ما هو متوقع مـنهم فـي مدارسـهم وأسرهم ومجتمعاتهم. وعلى المعلمين تجهيز أماكن يشعر فيها الأطفال بالأمان والقدرة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم أمام بالغين يمكنهم الوثوق فيهم. ويعد دور المعلمين من أهم الجوانب فـي دورة حياة الأطفال، فمثلما يتمكن المعلمون من توليد الخوف والقلق وانعدام الاحساس بقيمة الـذات، فإن بامكانهم أيضاً توليد مشاعر القبول والطموح والرفاه العام لدى الأطفال. ويجب التنبه إلـى أن النظام الصارم لن يمحو مشاكل الأطفال، بل إن الأرجح أن يساهم في كبت المـشاكل أو ظهورهـا على شكل سلوكيات صعبة (Richman, 1991).

وتشير (UNHCR,1994) من أن التعليم في حالات الطوارئ والأزمات يمكـن أن يـوفر فرصاً للطلاب وعائلاتهم ومجتمعاتهم للبدء في عملية الـشفاء مـن الـصدمة ولـتعلّم المهـارات والمعتقدات المطلوبة لتحقيق مستقبل أكثر أماناً وسلاماً وحكم أفضل على الصعيد المحلي والوطني.

أشارت روتر (Rutter,1994) التي اختصت بدراسة الأطفال اللاجئـين المـستوطنين فـي بريطانيا، إلى وجود حاجات تعليمية لهؤلاء الأطفال، وأن هذه الحاجات تتنوع بين صفوف الأطفال، لكنها تمكنت من تلخيص مجموعة من المشاكل الشائعة بين الطلبة، بالاعتماد على المعلومات التـي حصلت عليها من مركز دراسات اللاجئين Refugee Council، وهي: صعوبات في الوصول إلى المدارس والالتحاق بها، مطالبة المدارس المستمرة للأوراق الثبوتية لهؤلاء الطلبة، ومحاولات التنقل

المستمرة من مدرسة إلى أخرى، ووجود مشاكل تعليمية سببها البيئة المنزلية، مثل: العزلة، والسلوك العدواني للطالب، وعدم القدرة على التركيز، والسخرية، والتمييز العرقي لهؤلاء الطلبة من زملائهم الآخرين، بالإضافة إلى شعورهم بأن المعلمين يتعاملون معهم بناءً على تصوّرات سابقة وضعوها لهم، وليس بناءً على وضعهم الحالي، وقلة الدعم والاهتمام بلغة التعليم.

ركّز **ويليامز (Williams,2001)** على ضرورة تحسين نوعية التعليم في حالات الطوارئ في مدارس الدول الفقيرة، وضمنها أربعة مستويات رئيسة لتعليم اللاجئين. المستوى الأول، هو نوعية التعليم، والذي يتم فهمه بطرق عدة، تعكس قيم واتجاهات وتفسيرات صناع القرار في التربية. وبالتالي لا بد من التنويع في المعاني المهمة لنوعية التعليم. ثانياً: التحسينات في نوعية التعليم لا تتطلب استثماراً كبيراً في الموارد. بدلاً من ذلك، العديد من هذه العناصر تعتمد على تنظيم المدخلات وإدارتها، ومشاركة العناصر المهمة، مثل: الآباء، المعلمون، والمسؤولون، وغيرهم...

ويشير كل من **(Nicolai & Triplehorn, 2003)** إلى أن التعليم يمكن بطبيعته أن يحمي الاطفال من خلال تعزيزه للشعور بالثقة بالنفس والهوية كطالب ومتعلّم، وأن التعليم يمكن أن يحفظ الحياة من خلال تقديم النظام والاستقرار، ويُنظَر اليه في جميع انحاء العالم على أنه حقيقة، وغالباً الأمل الوحيد للمستقبل. كما يشيران إلى أن التعليم يمكن أن يساعد في الشفاء من الصدمة وحمل المهارات المطلوبة لحل النزاع وبناء السلام، وبالتالي يصنع الأساس للسلام والاستقرار المستقبلي.

وتعدّ **الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE,2009)** التعليم تدخلاً محورياً في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة، إذ إنه يوفر بيئة آمنة ومستقرة للمتعلّمين ويعيد لهم بعض الشعور بالحياة العادية والكرامة والأمل من خلال تقديم أنشطة منظمة وملائمة وداعمة. ويعدّ الكثير من الأطفال والأهل المشاركة في التعليم أساساً للطفولة الناجحة. كما أن التعليم جيد التصميم يساعد السكان المتضررين على التأقلم مع الوضع من خلال نشر رسائل رئيسة حول البقاء والتوعية

حول حماية الذات ودعم استراتيجيات السكان المحليين في التعامل مع حالات الطوارئ. ومن المهم إعادة البدء بالأنشطة التعليمية النظامية وغير النظامية على الفور وجعل الأولوية لسلامة ورفاه جميع الأطفال والشباب، بمن فيهم المعرضون للخطر بشكل خاص أو أصحاب الحاجات التعليمية الخاصة.

ويعدّ فقدان التعليم من أكثر مصادر الضغط لدى المتعلّمين وأسرهم الذين يعدّون التعليم طريقاً إلى مستقبل أفضل. ويمكن للتعليم أن يكون أداة مهمة لمساعدة المجتمعات في إعادة بناء حياتها. كما أن إتاحة فرص الوصول إلى التعليم النظامي وغير النظامي في بيئة داعمة تبني الكفايات الفكرية والعاطفية لدى المتعلّمين وتوفر الدعم الاجتماعي من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين وتعزز إحساس المتعلّمين بالسيطرة والقيمة وتقلل الضغط الاجتماعي. ومن جهة أخرى، يبني التعليم النظامي وغير النظامي المهارات الحياتية التي تعزز استراتيجيات التأقلم، وييسر فرص التوظيف في المستقبل، ويخفف حدة الضغط الاقتصادي. وعلى جميع الاستجابات التعليمية في حالات الطوارئ أن تهدف إلى المساعدة في تحقيق المعايير الدنيا للشبكة المشتركة للتعليم في حالات الطوارئ حول التعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر (INEE,2009).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

لقد قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الحاجات التعليمية والتعلّمية وقسمتها إلى أربعة محاور، هي:

1) الدراسات التي تناولت الحاجات التعليمية.

2) الدراسات التي تناولت الحاجات التعلّمية.

3) الدراسات التي تناولت الحاجات التعلّمية والتحصيل الأكاديمي.

4) الدراسات التي تناولت الحاجات التعليمية في حالات الطوارئ.

أولاً: الدراسات التي تناولت الحاجات التعليمية:

أجرى **المركز الاقليمي لتعليم الكبار بسرس الليان (أسفك، 1993)** دراسة ميدانية في منطقة ريفية هدفت إلى **تعرف الحاجات التعليمية للمتحررين والمتحررات حديثاً من الأمية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مسؤولي المؤسسات الخدمية الاقتصادية والصحية والاجتماعية وتعليم الكبار،** ثم إعداد قائمة بالموضوعات الأساسية الاقتصادية والاجتماعية والصحية والدينية والسياسية، التي تلبي هذه الاحتياجات التعليمية، ولقد شملت الدراسة ست قرى في مركز منوف- محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية، وتكونت العينة من (50) مفحوصاً، و(25) مفحوصة بالمستوى التعليمي الثاني من محو الامية و(20) مسؤولاً، واستخدمت الدراسة استبانة تحديد الاحتياجات التعليمية للمتحررين حديثاً، وبطاقة مسؤول مؤسسة خدمية وبطاقة ملاحظة مقننة، ولقد توصلت الدراسة إلى قائمة الاحتياجات اللازمة للمتحررين والمتحررات حديثاً من الأمية، ومن هذه الاحتياجات الحاجة إلى إعداد مواد تعليمية تتعلق حول عدة مواضيع، منها: موضوع تنظيم الأسرة، وفي الموضوعات الدينية، وعن تلوث البيئة والمحافظة عليها، وعن تربية الدواجن والأرانب، وعن مشروعات تزيد الدخل، وأخرى تبين كيفية الاستفادة من خدمات بنك القرية.

وهدفت **دراسة اكسيو (Xue,1995)** التي أجراها في الصين التعرف إلى **الضغوط النفسية التي تواجه المراهقين الصينيين عند دخولهم بيئة تعليمية وثقافية جديدة،** وتكونت عينة الدراسة من "15" مرشداً و"72" طالباً و "10" من أولياء الأمور من بين مناطق مختلفة من حيث الأمور الاقتصادية والسياسية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اضطرابات نفسية وإحباط بدرجة كبيرة جداً لدى المراهقين الذين يكونون في بيئة جديدة من بيئات اقتصادية وسياسية صعبة. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التعاون بين المدرسة وأولياء أمور المراهقين والمراهقات والمجتمع من أجل المساعدة في تلبية الحاجات النفسية والعاطفية والتعليمية لدى هؤلاء المراهقين.

وهدفت دراسة **الخروصي (2001) التي أجريت في سلطنة عُمان** إلى **تقويم كتابي القــراءة لمرحلة الأساس بمحو الأمية في ضوء الحاجات التعليمية للكبار**. تكونت عينة الدراسة من (134) طالبة، و (42) مديرة ومعلمة، و(10) موجهين، و(13) مسؤولاً وخبيراً ومتخصصاً، بالإضافة إلى موضوعات كتابي المفتاح للصفين الأول والثاني بمحو الأمية. وتمثلت الأدوات البحثية للدراسة في: استمارة مقابلة شخصية، تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة وجهت للطالبات حــول دوافعهــن للدراسة، وسؤال تم توجيهه إلى المديرات والمعلمات حول دوافع الطالبات للالتحاق بفصول محــو الأمية، واستبانة لتحديد درجة أهمية كل حاجة من الحاجات التي حصلت عليها الباحثة عن طريــق المقابلة الشخصية، والدراسات السابقة، والأدب التربوي، واستمارة تحليل محتوى كتــابي المفتــاح لتعليم القراءة بمرحلة الأساس بمحو الأمية؛ لتعرف الحاجات التي أشبعت في الكتــاب، والحاجــات التي لم تشبع. وقائمة بموضوعات مقترحة، تضمنت مجموعة من الموضوعات المشتقة من الحاجات الملحة في حياة الطالبات، التي أهملها الكتابان الحاليان.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: وجود مجموعة من العوامــل التــي تدفع الطالبات للالتحاق بفصول محو الأمية، عبرت عنها الطالبات والمديرات والمعلمات، جــاءت قراءة القرآن والأحاديث الشريفة، وتربية الأبناء وتدريسهم في مقدمة الحاجات لدى الطالبــات مــن وجهة نظر معلماتهن. وجاء مجال الحاجات الدينية في مقدمة المجالات المهمة، تلاه مجال الحاجات الأسرية والاجتماعية، فمجال الحاجات الشخصية، ثم مجال الحاجات المهنية والاقتصادية. وأخيــراً مجال الحاجات التربوية والثقافية. كما تبين أن هناك توجهاً دينياً، ووطنياً واضحاً فــي الكتــاب؛ إذ طغت الموضوعات الوطنية ثم الدينية على غيرها من الموضوعات. واقترحت الباحثة مجموعة من الموضوعات، وافق عليها المختصون، قسمتها الباحثة تحت المجالات المختلفة للحاجات.

وفي دراسة قام بها **فيزر وأرياس (Visser & Arias, 2003)** في مجال **تقييم الحاجات التعليمية لتحديد نوع الاستراتيجيات التعليمية المكملة للتعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية (DRC)**، حاولت الدراسة تحديد نوع الاستراتيجيات التعليمية المكملة التي يمكن أن تقدم أحسن دعم للجهود التعليمية المبذولة في التعليم الأساسي في الجمهورية، وكيف يمكن للتقنيات المختلفة أن تلعب دوراً في تطبيق هذه الاستراتيجيات مع الأمل بتوفير فرص للتعليم المفيد ذي المعنى Meaningful Learning للشباب داخل المدرسة وخارجها. ومن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ما يلي: وجود حاجات للمعلمين والطلبة، من أهمها ما يتعلق بقلّة الوثائق والمصادر المعلوماتية المتوفرة، وقلة المواد اللازمة والتجهيزات الضرورية في التدريس، خصوصاً تلك اللازمة في الترويج للتعلّم النشط، والتعلّم من خلال العمل والابتعاد عن التعلّم الأصم. ووجود حاجات تعليمية، تتلخص بضرورة تحول العملية التعليمية التعلّمية في معظم الغرف الصفية في جمهورية الكونغو الديمقراطية من دورها السلبي لتصبح فعالة، وأكثر ارتباطاً بحياة المتعلّمين وما يواجهونه من مشكلات، بحيث يصبحون قادرين على مواجهتها، بالإضافة إلى وجود حاجة لتحسين البنية التحتية لمعظم المدارس الموجودة، وحاجة إلى توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلّمية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الحاجات التعلّمية:

هدفت الدراسة التي أجرتها **العتر (1990)** في الأردن إلى البحث في **الحاجات التعلّمية الحالية والمستقبلية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية، وذلك من وجهة نظر مختصي التربية والمناهج، وترتيب الحاجات التعلّمية المستقبلية حسب درجة أهميتها من وجهة نظر هؤلاء المختصين، واحتمالية تحقق الحاجات التعلّمية المستقبلية حتى عام 1995، وكذلك احتمالية تحقق الحالات التعلّمية المستقبلية حتى عام 2000**، كما بحثت في درجة المرغوبية عند المتخصصين في تحقق الحاجات التعلّمية المستقبلية.

واستخدمت العتر أسلوب دلفاي (Delphi) التنبّئي على ثــلاث جــولات، أداة تحليليــة وأداة للوصول ليس إلى الإجماع أو شبه الإجماع حول حاجات الطلبة التعلّمية المــستقبلية فحــسب، بــل وسيلة للوصول إلى بدائل لهذا المستقبل وتحديد وجهات النظر بشأنها. وتم اختيــار عينــة قــصدية مكونة من (50) متخصصاً في التربية والمناهج، روعي في اختيارها بعض المعايير منها: التميــز العلمي والفكري في حقل التربية والمناهج، وتنوع الاتجاهات الفكريــة، وتنــوع الاختــصاصات، والتمثيل العمري. ويستخلص من نتائج هذه الدراسة أنها استطاعت أن تحــدد الحاجــات التعلّميــة المستقبلية اللازمة لتخطيط منهاج المرحلة الثانوية الأكاديمية في المدارس الأردنية، بحيث يراعــي في تخطيطه التأكيد على الجوانب الثقافية الإسلامية في مجتمع ديمقراطي مع الأخذ بالاعتبار التطور العلمي والتكنولوجي في حقول المعرفة المختلفة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الحاجات التعلّمية والتحصيل الأكاديمي:

هدفت دراسة **ماجليتي (Miglietti,1996)** التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية **إلــى دراسة العلاقة بين أساليب التدريس والمرحلة العمرية وتوقعات الطلبة حول المناخ الــصفي فــي المرحلة الجامعية**، إذ شارك في هذه الدراسة خمسة محاضرين للغة الإنجليزية، وخمسة محاضرين للرياضيات، وتضمنت عينة الدراسة (61) طالباً من الراشدين، و(95) طالباً من الــذين يكبــرونهم سناً. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياساً للمناخ الــصفي الجــامعي The College Classroom Environment Scales (CCES)، ومن خلال التحليل الإحصائي للدراسة تبــين أن كــلاً مــن: العمر، ودرجات التحصيل الدراسي، ودرجة الاستعداد للدراسة، والميل للمادة العلمية، لها تأثير على درجة توقعات الطلبة ونظرتهم للمناخ الصفي، إذ أوضحت الدراسة أن الطلبة الــذين أتيحــت لهــم فرصة التعلّم الذاتي والاعتماد على النفس كانت نتائجهم الدراسية أفضل، ونظرتهم للمناخ الــصفي أكثر ايجابية من زملائهم الذين ساد في فصولهم جو المحاضرة والاعتماد على المدرس (Teacher

Centered) طوال فترة التدريس، كما بينت الدراسة أن الطلبة الراشدين كانوا أفضل في تحصيلهم الدراسي من زملائهم الذين يكبرونهم سناً.

أما الدراسة التي أجراها **مابوندا (Mabunda,1997)** فقد هدفت إلى **معرفة وجهات نظر الطلبة الافارقة الدارسين في الجامعات والكليات الأمريكية حول المناخ الصفي الجامعي داخل قاعات التدريس،** وقد تم اختيار مجموعة عشوائية من بعض الجامعات والكليات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يدرس فيها طلبة أفارقة. وقد استخدم مقياس موس للمناخ الصفي Moos's Classroom Environment Scale (CES) والذي تم تطبيقه على عينة من الأفارقة بلغ عددها (78) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود وجهة نظر إيجابية عامة نحو المناخ الصفي الاجتماعي، ولكن بالنظر إلى الأبعاد الأخرى للمقياس بينت النتائج أن هناك نظرة سلبية فيما يتعلق بالانتماء Affiliation. إذ أن الطلبة الأفارقة يحتاجون إلى مزيد من التفاعل والانتماء لأنهم يشعرون بنوع من العزلة أو التفرقة. وتوصي الدراسة بضرورة تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة بتشجيعهم وترغيبهم في التفاعل مع الطلبة الآخرين وإيجاد جو اجتماعي أكثر فاعلية.

وهدفت الدراسة التي قام بها **المحبوب (1997)** بعنوان "المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية" إلى الكشف عن **ادراكهم للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية وتخصصات اكاديمية مختلفة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل** في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس المناخ الأكاديمي على عينة مكونة من (234) طالباً وطالبة من المستوى الثاني والمستوى الرابع في التخصصات العلمية والأدبية. وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والطالبات في إدراك بعض متغيرات المناخ (المنافسة، ورؤية الطالب لعضو هيئة التدريس، والقبول والتآلف، والانظمة والتعليمات، التسهيلات) وذلك لصالح الطالبات، كما أشارت إلى أن هناك

فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المستوى الرابع من الطلاب والطالبات في متغير "الأنشطة الطلابية"، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح المستوى الثاني من الطلاب والطالبات في متغير "التسهيلات" (والتي يقصد بها كل ما رصدته الكلية من إمكانيات مادية وبشرية للطلبة). وأشارت إلى عدم وجود أثر دال احصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في متغيرات المناخ الصفي (المنافسة، ورؤية الطالب، والقبول والتآلف، والأنظمة والتعليمات، والتسهيلات).

وقد أجرى **الحوسني (1998)** دراسة في سلطنة عُمان بعنوان " **المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي**" وقد حاولت هذه الدراسة معرفة المناخ الصفي السائد (بأبعاده الستة) كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وفقاً لمقياس لونستن وزملائه المعدّل للبيئة العمانية، ومساهمة كل بعد من أبعاد المناخ الصفي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة، ودرجة وجود اختلاف العلاقة بين كل بعد من أبعاد المناخ الصفي والتحصيل الدراسي باختلاف جنس الطلبة، ودرجة اختلاف العلاقة بين كل بعد من أبعاد المناخ الصفي والتحصيل الدراسي باختلاف التخصص الاكاديمي للطلبة..وللإجابة عن أسئلة الدراسة، اختار الباحث عينة عشوائية مؤلفة من (600) طالب وطالبة، منها (285 طالباً و315 طالبة)، من طلبة السنة الرابعة بالجامعة للعام الجامعي 1998/1997، موزعين على سبع كليات. وقد شكل عدد أفراد عينة الدراسة ما نسبته (51.67%) من مجتمع الدراسة. وتألف مقياس لونستن وزملائه، من ستة أبعاد هي: المناخ المركز على التعلّم، واهتمام عضو هيئة التدريس بالطلبة، والمناخ غير الودي، والحزم الأكاديمي، والانتماء والبنية التنظيمية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المناخ الصفي، وللفقرات جميعها ضمن كل بعد، كما تم استخدام معامل الانحدار المتعدد، وحساب قيمة (ز) للفروق بين معاملي الارتباط لكل بعد من أبعاد المناخ الصفي والتحصيل الدراسي وفقاً لمتغيري الجنس

والتخصص الأكاديمي. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة: أن المناخ الصفي (بأبعاده الستة) في جامعة السلطان قابوس مرضٍ للأداء الأكاديمي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد المناخ الصفي مجتمعة قد ساهمت بمقدار (0.03) من التباين الكلي في التحصيل الدراسي عند طلبة الجامعة. وأن الأبعاد الستة للمناخ الصفي مجتمعة قد ساهمت بمقدار (0.04) من التباين الكلي لتحصيل الذكور، وبمقدار (0.07) من التباين الكلي لتحصيل الإناث. وفيما يتعلق بمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي) فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد، أن الأبعاد الستة للمناخ الصفي مجتمعة قد ساهمت بمقدار (0.04) من التباين الكلي لتحصيل طلبة القسم العلمي، وبمقدار (0.06) من التباين الكلي لتحصيل طلبة القسم الأدبي، وأن أبعاد المناخ الصفي لم تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي عند كل من طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي. كما أظهرت نتائج معامل الارتباط وقيمة (ز) للفروق بين معاملات الارتباط أن كلاً من: بعد المناخ غير الودي، وبعد البنية التنظيمية والتحصيل الدراسي عند الإناث أعلى منه عند الذكور، في حين أن معاملات الارتباط بين باقي أبعاد المناخ الصفي والتحصيل الدراسي لا تختلف باختلاف الجنس.

أما **دراسة الشرجبي (1999)** التي أجراها في حي عصر في مدينة صنعاء في اليمن، فقد **هدفت إلى التوصل إلى الأسباب التي تكمن وراء ظاهرة التسرب في التعليم** حيث بلغ عدد المتسربين (260) طفلاً وطفلة منهم (141) طفلاً و(119) طفلة وأشارت النتائج إلى أن السبب الرئيسي وراء التسرب من التعليم إقتصادي. فيتوجه الأطفال لممارسة التسول أو الانضمام إلى سوق العمل، وأن (14.62)% يمارسون التسول، و(6.87)% بيع مناديل ورقية، و(37.41)% مهن وحرف، و(3.05)% جمع علب فارغة، كما أن الفقر وما يترتب عليه من سوء الخدمات في مجالي الصحة والغذاء يؤدي إلى نقص القدرة على الاستيعاب بالإضافة إلى سوء الظروف السكنية، والاضطرار للجمع بين العمل أو التسول والتعليم مما يؤثر سلبياً في قدرة الأطفال على الاستذكار،

وأخيراً شعورهم بالنقص وتحيز المدرسين ضدهم يحد من رغبتهم في المشاركة والحوار أثناء الدرس، كل هذه العوامل تساهم بشكل كبير في تدني مستويات الإنجاز.

وأجرى **جونسون وجاكلين (Johnson & Jacqueline, 2000)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل **جمع البيانات عن عملية الدراسة البيتية من جانب الطلبة والتدريس المنزلي من جانب أولياء الأمور لأبنائهم وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي**. وفحصت الدراسة أيضاً فيما إذا كانت عملية الدراسة والتدريس البيتي تختلف في تأثيرها في ضوء متغيري الجنس والأصل العرقي للطلبة، أما المتغيرات التابعة فقد تمثلت في علامات أو درجات الطلبة في كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وفي الوقت نفسه فحصت الدراسة أداة مؤلفة من ستين فقرة صممت الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت من أجل قياس اتجاهات الطلبة نحو الدراسة والتدريس البيتي بناءً على ثلاثة عوامل أكاديمية وثلاثة عوامل أخرى اجتماعية، وقد تم تحليل هذه العلامات أو الدرجات، مع فحص العلاقة بين اتجاهات الطلبة في هذا الصدد وبين تحصيلهم الأكاديمي وذلك باستخدام مقياس التحليل العاملي Factor Analysis Scale.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاتجاهات الطلبة، فقد ظهرت اتجاهات إيجابية نحو الدراسة في المنزل من جانب الإناث من الطلبة ومن الذين ينحدرون من أقليات عرقية أخرى مثل السود وذوي الأصول الاسبانية والآسيوية. فمثل هؤلاء الطلبة ربما وجدوا في الدراسة البيتية من جانبهم والتدريس المنزلي من جانب أولياء أمورهم أكثر إنتاجية وإيجابية نظراً للخصوصيات الثقافية والعرقية والقيمية لديهم، ومدى فهم الطرفين من الأبناء وأولياء الأمور لحاجات كل طرف وأهدافهما من تربية الأبناء وتعليمهم. كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الأداء الأكاديمي للطلبة في ضوء متغير الأصل العرقي، إلا أنها ظهرت في ضوء متغير الجنس، فقد كانت الإناث أفضل من الذكور في هذا الأداء، مما يشير إلى اهتمام أكثر بالمادة الدراسية من

جانبهن. ومن جهة أخرى، فقد أكدت نتائج الدراسة على أن المرونة في المنهج المدرسي وفي برنامج الدروس الأسبوعي، بالإضافة إلى الأمن والأمان داخل البيت، يجعل المنزل بيئة تعليمية ملائمة للطلبة، والعكس في حال فقدان ذلك. كما أن البيئة الدراسية المنزلية المناسبة قد سمحت لأولياء الأمور ذوي الخبرة التدريسية أو الاهتمام التدريسي أو الدرجات العلمية العليا أن يفيدوا أبناءهم بشكل أكثر فاعلية من غيرهم، بل وتكوين اتجاهات إيجابية لهؤلاء الأبناء نحو البيئة الدراسية المنزلية في ضوء الرعاية من جانب الوالدين بصرف النظر عن الصفوف الدراسية التي يلتحق بها الطلبة.

وقام **ديفنبورت (Davenport,2001)** بدراسة هدفت إلى **تحديد الطريقة التربوية والبيئية في ممارسات الدراسة البيتية ومدى علاقتها ببعض الظروف والأوضاع في خمس مناطق تعليمية بولاية نيوجيرسي الأمريكية**. وقد تم استخدام أسلوب المقابلة للإجابة عن (14) سؤالاً مفتوح النهاية وزعت على ثمانية أولياء أمور، وتم في النهاية تحليل البيانات تحت أربعة عناوين أساسية، هي: المنهج المدرسي، والقرارات التدريسية التي يتم اتخاذها، وطرق التدريس التي يتم استخدامها، والجو التدريسي أو المناخ الدراسي السائد في المدرسة والبيت.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرة في التعامل مع الطلبة داخل المنزل لها أهمية كبرى، وأن المنهج المدرسي قد تم تخطيطه حسب حاجات الطلبة ورغباتهم، وفي الوقت ذاته فإن عملية التدريس قد تم ربطها بأنماط التعلّم المختلفة وبالقدرات العقلية للطلبة، وأن الظروف البيئية كانت مرنة ومريحة للطالب وملائمة للأنشطة المختلفة التي يقوم بها وفي الجزء الهادئ من البيت. ومع ذلك، فإن معايير السلوك قد أوضحت أن الطلبة لم يكونوا مرتاحين نفسياً لأن ما يحدث خارج المنزل من أمور سلبية ينعكس على البيئة الدراسية داخل المنزل، مع قلة استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية.

وفي دراسة أجراها كل من **خصاونة والحناوي (2006)** بعنوان "**الهدر التربوي: مشكلة وحلول مقترحة**" ركزا فيها على مشكلة الهدر التربوي في الأردن، حيث ناقشت الدراسة معدلات الرسوب والتسرب للفترة (1995/1994) ولغاية (2004/2003). وأشارت الدراسة إلى أن الهدر التربوي قد يأخذ اشكالا عدة، أي أن القصور قد يقع في مدخلات النظام التعليمي (أو عملياته) مما يؤدي إلى انخفاض انتاجية النظام ككل وإلى انخفاض كفاءته بشكل عام. ومن أشكال الهدر التربوي تبعاً لمدخلات النظام التعليمي: الهدر في قصور الطالب عن الاستفادة من مدخلات النظام التعليمي، ويشمل: غياب الطالب عن المدرسة، وتدني تحصيله، والرسوب، والإعادة، والتسرب. هذا وأشارت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل رئيسة تسبب ظاهرة الهدر التربوي، من أهمها:

1. **المناهج الدراسية:** من حيث خلو بعض مواد المنهاج من عنصر التشويق، وقلة الوسائل التعليمية لأنها لا تستجيب لحاجات الطلبة وميولهم، وعدم ارتباط المنهاج بحاجات المجتمع، وعدم تلبيته لميول الطلبة وهواياتهم؛ مما يقلل الرغبة عند الطلبة في متابعة الدراسة والاقبال على المدرسة، وضعف تحصيل الطالب في المرحلة الدراسية السابقة.
2. **المعلمين:** من حيث عدم كفاية بعض المعلمين أكاديمياً و/ أو مسلكياً، واستخدامهم بعض طرق التدريس العقيمة التي لا تثير اهتمام الطالب أو تحفزه، وعدم مراعاتهم للفروق الفردية بين الطلبة واهتمامهم بالطلبة المتفوقين فقط، وإهمالهم للطالب إهمالاً مقصوداً، ومتعمداً لأسباب اجتماعية، أو فكرية أو غيرها... والعلاقة السلبية بين المعلم والطالب، والتي قد تنشأ عن أساليب العقاب والإذلال التي يستعملها المعلم بما في ذلك العقوبة البدنية والإهانة النفسية.
3. **الإدارة التربوية:** من حيث عدم مراقبة حضور الطلبة وغيابهم، وعدم توافر المناخ التعليمي المناسب سواء داخل الصف أو خارجه، وعدم وجود المرافق التعليمية المناسبة مما يؤثر في

تحصيل الطالب المدرسي وتدني مستواه، وغياب خدمات التوجيه المهني والإرشاد التربوي والنفسي في المدرسة، وضعف صلة المدرسة بالمجتمع المحلي مما يفقد المدرسة تعاون الأهل في حل مشكلات تأخر وغيابهم وضعف تحصيلهم.

ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة: أن أعلى معدل للرسوب عند الذكور مساوٍ لأعلى معدل عند الإناث وكان (2%) للعام 2003/2002، بينما يلاحظ أن أدنى معدل للرسوب عند الإناث أقل من أدنى معدل عند الذكور، بينما معدلات الرسوب حسب الصف قد سجلت القيم الأدنى للصفوف الثلاث الأولى مقارنة مع الصفوف الأخيرة للمرحلة الأساسية خلال فترة الدراسة (1995/1994) ولغاية (2004/2003). كما توصلت الدراسة إلى زيادة معدل التسرب عند الذكور عنه لدى الإناث. وعزت الدراسة ذلك لأن الذكور كثيراً ما يساعدون ذويهم في العمل بعد الدوام الرسمي مما يؤثر سلباً في تحصيلهم المدرسي فيتعرضون للرسوب والتسرب.

رابعاً: الدراسات التي تناولت الحاجات التعليمية في حالات الطوارئ

وفي دراسة مسحية عالمية **للجنة النساء للنساء والأطفال اللاجئين (WCRWC)** قام بها (Bethke& Braunschweig, 2004) في كل من: (تايلاند، وبورما، وكينيا، وتانزانيا، وأوغاندا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وغينيا، وليبيريا، وسيراليون، والباكستان، والسودان) **حول التعليم في حالات الطوارئ** توصلت إلى مجموعة من النتائج هي، كالآتي:

- لا يستطيع أكثر من 27 مليون طفل وشاب متأثرين بالنزاعات المسلحة الوصول إلى التعليم الرسمي. وأن معظم المرحّلين والأطفال اللاجئين الذين في المدارس مسجلون في صفوف إبتدائية أساسية.

- سجل فقط 6% من مجموع الطلبة اللاجئين في التعليم الثانوي، وبشكل عام فرص التعليم للشباب المرحلين قليلة جداً. والعديد منهم لم يكملوا حتى تعليمهم الابتدائي وبالتالي فهم محتاجون إلى فرص تعليمية رسمية وغير رسمية.
- أبدى الأطفال والشباب وعائلاتهم رغبة بالحصول على التعليم الرسمي.

ومن أهم التحديات التي يواجهها المعلمون في حالات الطوارئ الآتي:

- صفوف مزدحمة جداً، يتواجد فيها 50 طالباً، أو اكثر، أو صفوف تضم طلبة من مراحل مختلفة وأعمار مختلفة إذ تتراوح اعمار الأطفال (6 – 20) سنة.
- تهديدات ومخاوف مستمرة تقض سلامتهم وحياتهم الشخصية، فهم مستهدفون في النزاعات.
- كما أنهم يتلقون أجوراً قليلة مقابل جهودهم، مما سبب لهم الاحباط والتغيب عن المدرسة والبحث عن عمل آخر، ويتركون وظيفة التعليم مما يعني أن المعلمين الأقل كفاءة هم من يحلون محلهم وبالتالي فإن جودة التعليم سوف تتدهور.
- عدم توفر فرص تدريب وتأهيل ومتابعة لهم بصورة مستمرة، مما يؤثر في نوعية التعليم المتوفر للاجئين والأطفال والشباب المرحّلين.
- عدم توافر المعلمات في معظم حالات الطوارئ، مما يمنع الإناث من الالتحاق بالمدارس بعد سن البلوغ، تخوفاً من تعرضهن للاستغلال الجنسي.
- الحاجة إلى تعظيم الجهود المبذولة من قبل المنظمات التي تدعم التعليم في حالات الطوارئ.
- لغة التعليم يمكن أن تكون عائقاً لدى بعض اللاجئين، وكذلك الأمر بالنسبة للغة الأوامر والتعليمات، إذ يتطلب من اللاجئين أن يتعلّموا لغة الدولة المضيفة لهم، خصوصاً إذا كان التعليم متوفراً فقط بلغة الدولة المضيفة.

- في حالات النزاعات، يجب أن تشمل المناهج موضوعات حول الأمن، وحل النزاعات، وحقوق الانسان والمواطنة. وهذه البرامج تبحث في مساعدة الأطفال والشباب في الإبحار وسط مواقف النزاع بطريقة اكثر أماناً، وضرورة إضافة تعليم مهارات الحياة ومواضيع أخرى ضرورية إلى المنهاج ، مثل: التوعية بالألغام الأرضية ، والرسائل حول النظافة والحماية من فيروس نقص المناعة البشرية/ مرض الإيدز HIV/AIDS .
- أما بالنسبة للمدارس والقاعات الصفية: فهي أهداف متكررة للدمار والقوات العسكرية والنهب أثناء النزاعات. كما أن هناك نقصاً كبيراً فيها؛ مما يؤدي إلى الازدحام ، وبداية التوجه إلى الدوام بنظام الفترتين أو أكثر في اليوم الواحد حتى يحقق ذلك الاستفادة العظمى للموارد المتاحة.
- بالإضافة إلى نقص وشح المياه الكافية وخدمات الصرف الصحي.
- كما أن التعليم في حالات الطوارئ غير مدعوم بدرجة كبيرة، مما نتج عنه الاستمرار في تدني مستوى التعليم المتاح للأطفال والشباب المرحّلين والمثبتة في كثير من الأماكن من خلال: المعدلات العالية لإعادة الدراسة وكذلك في تركها.

ومن هذه الدراسات أيضاً **دراسة بوجنر (Bogner,2005)** التي هدفت إلى **تحديد الحاجات الخاصة بالأطفال والشباب اللاجئين المستوطنين، الذين يدرسون في المدارس الحكومية في ولاية نيويورك الأمريكية، وتقديم أفضل المساعدات لهم في ضوء حاجاتهم.** والبيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات التي أجراها مع عدد من مديري المدارس الحكومية في نيويورك تشير إلى أن الشباب اللاجئين بالواقع مدمجون مع الشباب المهاجرين بشكل عام، وتقع مسؤولية جمع البيانات والمعلومات عن هؤلاء الشباب اللاجئين اللازمة لتقديم وتلبية حاجاتهم الأساسية بالإضافة إلى الدعم النفس–اجتماعي على عاتق المدارس الحكومية، مما يعني وجود صعوبة في تقديم الحاجات الأساسية لهم، وكذلك منحهم حقوقهم الأساسية وتقديم ما يحتاجونه من خدمات لهم. وبحثت

الدراسة عن درجة تلبية حاجات هؤلاء الطلبة اللاجئين في المدارس الحكومية في ولاية نيويـورك، وعن احتمالية تزوّد المديرين والمربّين بالأدوات الضرورية اللازمة للتعرّف إلى هؤلاء اللاجئين من بين صفوف المهاجرين وفهم وتحديد حاجاتهم التعلّمية.

وتم التركيز على جمع البيانات المتعلقة في وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينـة نيويورك من خلال مقابلات أجريت مع أربعة مديري مدارس حكومية في نيويورك، بالإضافة إلـى إجراء اتصالات هاتفية مع مديرَين إثنين منهم، وإجراء مقابلة مع الاثنين الآخرين. وتم التوصل إلى : ضرورة تمييز الطلبة اللاجئين عن غيرهم من الشباب المهاجرين، وفهم حاجاتهم الأساسية قبـل تلبية حاجاتهم الأخرى، وأن الطلبة اللاجئين بحاجة إلى دعم من جانب الكبار، وضرورة التواصـل اجتماعياً معهم والتعرف إلى أوضاعهم وأحوالهم لتقديم المساعدة اللازمة لهم؛ لما له من تأثير فـي تحصيلهم الأكاديمي، وفي حياتهم بشكل عام.

وفي دراسة قامت بها **بو (Poe,2006)** هدفت إلى **الكشف عن الخبرات التعليمية المتاحـة للطلبة اللاجئين ممن هم في رعاية ولاية أوكلاهوما والذين كانوا يعانون مـن الأذى والإهمـال.** واستخدمت كل من المقابلة والملاحظة كأدوات رئيسة للدراسة في جمع الملاحظات والبيانات حول خبرات الطلبة التعليمية، ووصف الواقع التعليمي لهؤلاء الطلبة في غرفة الصف. ومن أهم النتـائج التي توصلت اليها الدراسة: عدم تلبية الحاجات التعليمية للطلبة الأربعة (عينة الدراسة) في الملجـأ، ومنها: عدم توفر المواد التعليمية والمقررات الحديثة، والمعدات والمصادر التعلّمية، وفترة التدريب كتلك التي يحصل عليها باقي الطلبة في المدارس الحكومية. بالإضافة إلى شعورهم بالإحباط والقلق، والظلم، وعدم المساواة بينهم وبين الطلبة الآخرين، وعزلتهم عن نشاطات المدارس الأخرى، ومـن علاقاتهم مع الأقران، ومشاكل تتعلق بعدم اهتمام المدرّبين لما لدى الطلبة من خبـرات ومعـارف سابقة في عملية التعليم. وأن هناك علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وفرص عيشهم مع أقارب

لهم، وأن العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب لها أثر في زيادة فرص نجاح الطالب الأكاديمية، حيث لا يوجد آباء لهم يعطونهم الدعم والرعاية اللازمة، وتغطية الفراغ العاطفي الذي يشعرون به.

وأجرت **اليونيسيف دراسة بالتعاون مع المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة (UNHCR & UNICEF, 2007) حول الفرص التعليمية التي يمكن تقديمها للطلبة العراقيين الدارسين في الأردن والدول المجاورة.** وتبين أن هناك مجموعة من التحديات تقف أمام وصول الطلبة العراقيين إلى التعليم وإكماله، منها: المدارس المكتظة، وقلة الموارد المادية اللازمة لتغطية كلف الزي المدرسي، وكلفة المواد والمقررات التعليمية، والأقساط المدرسية وغيرها من الكلف؛ مما ولّد الحاجة إلى إرسال الأطفال إلى العمل لدعم الأسرة التي لا يكون الوالد فيها قادراً على العمل. عدا عن الطبيعة المضطربة للحياة إذ تطمح العديد من العائلات العودة الآمنة والمستقرة إلى العراق. كما أن عدم توفر الوثائق المدرسية، خصوصاً للطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية، ووضع الإقامة غير المؤكد للعائلات العراقية شكلت معوقات رئيسية للوصول إلى التعليم. وبعض العائلات ترى أن المنهاج المدرّس في الأردن، ووجود الطلبة الأكبر سناً في الصفوف الأدنى من مستوياتهم التعلّمية الحقيقية عوامل غير مشجعة أدت إلى خروج أطفالهم من المدرسة.

أما دراسة **كانو (Kanu,2008)** فقد **هدفت إلى دراسة الحاجات التعليمية والمعوقات لعدد من الطلبة اللاجئين الأفارقة في مدرستين ثانويتين داخليتين في مانيتوبا Manitoba في إفريقيا.** وقد شارك في هذه الدراسة: (40) طالباً لاجئاً إفريقياً، وإداريان، وثمانية معلمين، وأربعة آباء، وأربعة من قادة المجتمع. وقد استخدمت خمس مجموعات مستهدفة، ومقابلات شخصية فردية، بالإضافة إلى اعتماد الملاحظة في جمع البيانات في كل من المدرسة وفي داخل غرفة الصف. وقد أشارت النتائج إلى أن التحديات الأكاديمية، والاقتصادية، والنفسية الاجتماعية التي تواجه الطلبة

اللاجئين الأفارقة تؤثر سلباً على قدرتهم في التكيف والانسجام الجيد في مدرستهم؛ لذلك فإنها تقلل بشكل واضح من فرصهم الاجتماعية الاقتصادية الجيدة في حياتهم.

وقامت **لجنة الإغاثة الدولية (IRC,2008) بدراسة حول أوضاع المرحّلين العراقيين (IDPs) في كل من الأردن وسوريا**، اعتمدت فيها على الزيارات الميدانية وإجراء المقابلات مع عدد كبير من اللاجئين العراقيين، وأصحاب القرار، وعدد من منظمات الأمم المتحدة، توصلت فيها إلى ان هؤلاء العراقيين بحاجة إلى مساعدات كبيرة و أن معظمهم يعيشون في أحياء فقيرة في المدن الرئيسة في الدول المضيفة لهم. وأنهم قد شكلوا ضغوطاً على الدول المضيفة لهم يمكن ان تكون واضحة من خلال: الصفوف المزدحمة جداً بالطلبة، والخدمات الطبية، والطلب المتزايد على خدمات البنية التحتية الأساسية. كما توصلت إلى أن هناك عدداً من المشكلات يعاني منها العراقيون من أهمها: الصدمة، ونقص في الرعاية الصحية. وفي التعليم، فعلى الرغم من ان المدارس مفتوحة لهم في كل من الأردن وسوريا إلا أن هناك حاجة لإرسال إشارات واضحة للاجئين أن أطفالهم مرحب بهم في الصفوف. وكشفت عن وجود مشكلات أخرى تتعلق بوضعهم الاقتصادي ، وحاجتهم إلى توفير المزيد من فرص العمل، ومشاكل تتعلق بوضع إقامتهم، والرغبة في العودة الآمنة للعراق. كما أن الحكومة تدعم المدارس التي تعيل الطلبة العراقيين، الذين تسببوا في توليد ضغط وازدحام في النظام التعليمي الأردني وأجبروا المدارس على تطبيق نظام الفترتين.

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة العديد من الملاحظات التي تتمثل في الآتي:

1. بعض الدراسات ركزت على الحاجات التعليمية للمتعلّمين، مثل: دراسة (أسفك،1993)، ودراسة الخروصي(2001)، ودراسة فيزر وأرياس (Visser & Arias,2003)، ودراسة كانو

(Kanu,2008)، ودراسة (Bethke & Braunschweig, 2004). في حين ركزت بعض الدراسات على دراسة الحاجات التعلّمية مثل: دراسة العتر (1990).

2. بعض الدراسات ركزت على دراسة الحاجات التعلّمية الحالية والمستقبلية مثل الدراسة التي قامت بها العتر وما أشارت إليه (UNICEF,UNESCO,WHO & World Bank,2000) في أن تكون المناهج المعتمدة ملائمة للحاجات الحالية والمستقبلية للمتعلّمين في ضوء الظروف المتغيرة لهم.

3. بعض الدراسات اهتمت في الكشف عن الخبرات والفرص التعليمية والتعلّمية المتاحة للطلبة اللاجئين في الدول المضيفة لهم، ومدى تلبيتها لهم وأثر ذلك في تحصيلهم، مثل: دراسة (UNHCR & UNICEF, 2007)، ودراسة بو (Poe,2006) ودراسة كانو (Kanu,2008) ودراسة (IRC, 2008) التي درست أوضاع المرحّلين العراقيين في الأردن وسوريا.

4. توصلت عدد من الدراسات إلى حاجات تعليمية متعلقة بقلة الوثائق والمصادر المعلوماتية المتوفرة واللازمة للترويج للتعلّم النشط مثل: دراسة ديفنبورت (Davenport, 2001)، ودراسة فيرز وأرياس (Visser & Arias, 2003).

5. هناك دراسات ركزت على العلاقة بين تلبية الحاجات والتحصيل الأكاديمي للطلبة مثل الدراسة التي قام بها كل من: الشرجبي (1999)، وبوجنر (Bogner,2005)، وبو (Poe,2006). ودراسات أخرى ركزت على المناخ الصفي والتحصيل الأكاديمي، مثل دراسة ماجليتي (Miglietti,1996)، ودراسة (Bethke & Braunschweig, 2004)، ودراسة خصاونة والحناوي (2006).

6. أشارت بعض الدراسات إلى الأثر الذي يولده تدفق أعداد كبيرة من اللاجئين والمرحّلين على النظام التعليمي للدول المضيفة لهم، مثل دراسة (Bethke & Braunschweig, 2004)، ودراسة (IRC,2008).

7. ركزت العديد من الدراسات على أثر العلاقة بين المعلم والطالب على تحصيل الطلبة أو تسربهم أو أدائهم الأكاديمي مثل دراسة الشرجبي (1999) ودراسة بو (Poe,2006) ودراسة خصاونة والحناوي (2006).

8. ركزت بعض الدراسات على أثر الدراسة البيتية من جانب أولياء الأمور لأبنائهم وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي مثل دراسة جونسون وجاكلين (Johnson & Jacqueline, 2000) ودراسة ديفنبورت (Davenport,2001). ودرجة علاقتها ببعض الظروف والأوضاع، مثل الخبرة في التعامل مع الطلبة داخل البيت، وطبيعة الجو التدريسي أو المناخ المدرسي السائد في البيت والمدرسة، والمنهج المدرسي.

9. اختلفت دراسة بوجنر (Bogner,2005) عن الدراسة الحالية في أنها هدفت إلى تحديد الحاجات الخاصة بالأطفال والشباب المستوطنين في المدارس الحكومية في ولاية نيويورك الأمريكية وتقديم أفضل المساعدات لهم في ضوء فهم حاجاتهم الأساسية قبل تلبية حاجاتهم الاخرى ولكن من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في نيويورك وليس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

10. اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة كانو (Kanu, 2008) التي درست الحاجات التعلّمية للطلبة اللاجئين الأفارقة، لكن العينة في دراسة كانو Kanu لم تشمل فقط الطلبة بل شملت أيضاً الإداريين، والمعلمين، والآباء والقادة من المجتمع. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالتحديات الأكاديمية، والاقتصادية، والنفسية الاجتماعية التي يواجهها الطلبة

العراقيون وتأثيرها السلبي على قدرتهم في التكيف والانسجام الجيد في مدارسهم مما يقلل وبشكل واضح من فرصهم الاجتماعية والاقتصادية الجيدة في حياتهم.

11. وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في إعداد وتصميم استبانة الحاجات التعلّمية، وكذلك في اختيار عينة الدراسة، وتحديد منهجية الدراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

12. تميّزت الدراسة الحالية بتقصّي الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المدارس الأردنية الحكومية وفي المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية، ومن وجهة نظرهم، كونهم حالة من الأطفال المقيمين في الأردن بحالة طارئة منذ عام 2003 ولغاية الوقت الحاضر. تأتي هذه الدراسة من أجل الكشف عن هذه الحاجات التعلّمية لهؤلاء الطلبة، وتأثرها بوضع إقامتهم غير المستقر في الأردن، وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلبة العراقيين.

الفصل الثالث

الطريقـــــة والإجـــــراءات

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالـــة طارئة من وجهة نظرهم. وتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينة الدراســـة، وخطوات اختيارها، وأداة الدراسة المستخدمة التي تم اعدادها وتطويرها، وكيفيـــة إيجـــاد صـــدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية .

منهجية الدراسة:

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لهذه الدراسة، وتم اســـتخدام الاســـتبانة لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العراقيين الذين يدرسون في المـــدارس الأردنيـــة الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان، والمتواجدين بأعلى نسبة في محافظة العاصمة في مديريات التربية والتعليم في: عمان الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، الذين يدرسون في كـــل من المرحلة الأساسية العليا والثانوية، ويبلغ عددهم (934) طالباً وطالبة، حسب إحـــصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2009/2008، منهم (567) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية العليا، و(367) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية ونوع المدرسة

المديرية	نوع المدرسة					
	الرقم	أساسية عليا	عدد الطلبة	الرقم	ثانوية	عدد الطلبة
عمان الأولى	1	يعقوب هاشم الأساسية /بنين	**21**	1	تيسير ظبيان / ث /بنين	**34**
	2	عاكف الفايز الأساسية/بنين	**81**	2	سكينة بنت الحسين/ ث/	**30**
	3	الرشيد الأساسية /بنين	**22**	3	الملكة رانيا العبد الله /بن	**27**
	4	الشميساني الغربي الأساسية	**80**	4	ضاحية الحسين /ث مخ	**75**
	5	الاسراء الأساسية /بنات	**44**	5	عين جالوت /ث /بنات	**47**
	6	عائشة أم المؤمنين الأساسية	**29**	6	الأميرة رحمة بنت الحس للبنات	**19**
	7	عكا الأساسية المختلطة	**28**			
	8	البتراء الأساسية المختلطة	**23**			
	9	تماضر بنت عمرو الأساسي المختلطة	**22**			
عمان الثانية	10	شجرة الدر الأساسية/ بنات	**44**	7	تلاع العلي /ث / بنات	**61**
	11	المهلب بن أبي صفرة الأسا	**42**		بنت عدي/ ث / بنات	**36**
عمان الثالثة	12	القويسمة الأساسية الأولى/	**81**	8	محمد بن قاسم/ث /بنين	**17**
عمان الرابعة	13	أبو عبيدة الأساسية/بنين	**27**	9	اليوبيل الذهبي/ث /بنين	**21**

	14	سفانة الأساسية الأولى للبنات	**23**			
المجموع			**567**	**المجموع**		**367**
مجموع عدد الطلبة العراقيين في المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية في مديريات تربية عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة (934)						

عينة الدراســـــة:

تم أخذ عينة طبقية عشوائية بنسبة 30% تقريباً من مجتمع الدراسة، وصل عـــدد أفرادهـــا (280) طالباً وطالبة من العراقيين الذين يدرسون في المدارس الأساسية العليا والثانوية يتوزعـــون في أربع مديريات للتربية والتعليم في عمان: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، منهم (170) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية العليا، و(110) طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية. واختارت الباحثة طلبة الصفوف السابع، الثامن، والتاسع، والعاشر من المرحلة الأساسية؛ لأن هؤلاء الطلبة يستطيعون الإجابة والتعبير عن الحاجات التعلّمية المدرجة في الاستبانة أكثر مـــن طلبـــة صـــفوف المرحلـــة الأساسية الدنيا، مما ساعد الباحثة في تقصي الحاجات التعلّمية لهؤلاء الطلبة. والجدول (2) الآتـــي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية ومديرية التربية في عمان.

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية ومديرية التربية في عمان

المديرية	عدد الطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا	عدد الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية	المجموع
عمان الأولى	105	70	175
عمان الثانية	26	29	55
عمان الثالثة	24	5	29
عمان الرابعة	15	6	21

المجموع	170	110	280

والجدول (3) يوضح **وصفاً للعينة بحسب متغيرات الدراسة:**

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للعينة بحسب متغيرات الدراسة

	الفئات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
المرحلة الدراسية	أساسية	170	60.7
	ثانوية	110	39.3
	المجموع	280	100.0
المعدل التحصيلي العام	منخفض	78	27.9
	متوسط	133	47.5
	عالٍ	69	24.6
	المجموع	280	100.0
التخصص الأكاديمي	علمي	58	20.7
	أدبي	52	18.6
	المجموع	110	39.3

أداة الدراسـة

قامت الباحثة بإعداد استبانة للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين بعد الاطلاع على الإطار النظري ذات الصلة بالحاجات التعليمية والتعلّمية، مثل (اليونيسيف، 2003)، و(ديلور، وآخرون،

1996)، و(كوجك، وآخرون، 2008)، و(ابراهيم، 2005). واطلعت الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحاجات التعليمية والتعلّمية وأدوات القياس التي استخدمتها، منهـا: دراسة العتـر (1990)، ودراسة الخروصي (2001)، ودراسة (أسـفك، 1993)، ودراسة بوجنر (Bogner,2005). كما اطلعت الباحثة على العديد من إصـدارات ومنـشورات المنظمـات الدولية التي تُعنى بشؤون الطلبة العراقيين في الأردن، من أهمها: (ICMC,2009) و(IRC,2008) و(WCRWC,2007)، وأيـضاً إصـدارات ومنـشورات (Save the Children,2007) و(UNHCR & UNICEF, 2007).

وللاطلاع على الحاجات التعلّمية لدى صفوف الطلبة العراقيين، قامت الباحثة بإجراء عدد من المقابلات المفتوحة مع عينة منهم من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (50) من الطلبة الـذين يدرسون في المدارس الأردنية الحكومية ومن المرحلتين: الأساسية العليا والثانويـة. رافـق هـذه المقابلات توزيع استبانة مفتوحة استطلاعية، والواردة في ملحق رقـم (1) بهـدف التعـرف إلـى حاجاتهم التعلّمية بهدف إعداد استبانة مغلقة تتضمن هذه الحاجات التعلّمية لتوزع على العينة الكليـة للدراسة. فكانت هذه المقابلات ركناً مهماً في بناء لبنة أساسية في موضـوع الحاجـات التعلّميـة، وتحديد المجالات الرئيسة التي يمكن تحديدها لأداة الدراسة ككل. وقد أثمرت الاستبانة عن وجـود حاجات تعلّمية لدى الطلبة العراقيين خصوصاً فيما يتعلق بالانتماء والقبول في غرفة الصف وفـي المدرسة ككل، وأخرى تتعلق في البيئة التعليمية، وفي المناهج الأردنيـة التـي يدرسـها الطلبـة العراقيون والتي كانت سبباً لتسرب عددٍ منهم من المدارس الحكومية، بالإضافة إلى طرائـق تنفيـذ الدروس التي يتبعها المعلمون في المدارس، وقلّة مراعاة بعض من المعلمين لظروف الإقامة غيـر المستقرة للطلبة العراقيين وعائلاتهم في الأردن.

وبناءً على ذلك تمكنت الباحثة من إعداد وتطوير استبانة واحدة بالحاجات التعلّمية تشمل الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا (من الصف السابع وحتى العاشر)، والحاجات التعلّمية للمرحلة الثانوية (الصف الأول ثانوي والصف الثاني ثانوي)، وذلك نظراً لقدرة الطلبة المشمولين في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية على الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة.

تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من ثمانية مجالات، اشتمل كل مجال على عدد من الفقرات، وهذه المجالات وفقراتها هي:

المجال	عدد الفقرات
الأول: الانتماء والقبول	13
الثاني: البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	14
الثالث: المناهج	15
الرابع: طرائق تنفيذ الدروس	11
الخامس: تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	19
السادس: الجوانب الشخصية	13
السابع: التقييم	5
الثامن: العلاقة بين المعلم والطلبة	16

إذ وصل مجموع الفقرات لجميع المجالات (106) فقرة تشكل في مجموعها الحاجات التعلّمية. حيث طلبت الباحثة من المستفتين أن يكتبوا المعدل التحصيلي العام الذي قد حصلوا عليه في نهاية الفصل الدراسي الأول في الجزء الأول المخصص للمعلومات الديمغرافية من الاستبانة

الواردة في الملحق (5)، وعليه قسمت الباحثة المعدل التحصيلي العام الى ثلاثة مستويات: عـــالٍ ، ومتوسط، ومنخفض: فإذا كان المعدل التحصيلي العام ما بين (73.34-80) أو (80) فما فوق يكون المعدل التحصيلي العام (عالياً)، وإذا كان المعدل التحصيلي العام يتراوح ما بين (66.67-73.33) يكون المعدل التحصيلي العام (متوسطاً)، أما إذا كان المعدل التحصيلي العام ما بـــين (60-66.66) أو أقل من (60) يكون المعدل التحصيلي العام (منخفضاً).

وفيما يتعلق باستجابة المستفتين على الاستبانة، بإبداء رأيهم في ما يعكس ما هو موجود لديهم من حاجات تعلّمية، فقد قسمت الدرجة إلى الحاجة بحسب مقياس ليكرت إلى خمس مستويات هـــي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) خصص لها الدرجات (5،4،3،2،1) على التوالي وقد تم اعتماد التدرج الموضح في جدول رقم (4) لبيان درجة الحاجة التعلّميـــة للطلبـــة العـــراقيين، إذ اعتبرت الباحثة من تكون متوسط درجة حاجته التعلّمية أقل من متوسط (2.33) تكون درجة حاجته التعلّمية قليلة، واعتبرت من تقع متوسط درجة حاجته التعلّمية بين متوســـط (2.34-3.67) تكـــون درجة حاجته التعلّمية متوسطة وأن من تكون متوسط درجة حاجته التعلّمية أكبر من متوسط (3.68) تكون درجة حاجته التعلّمية كبيرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4) أدناه.

جدول رقم (4)

تدريج درجة الحاجة التعلّمية للطلبة العراقيين

وصف التدرج (درجة الحاجة)	متوسط درجة الحاجة التعلّمية
قليلة	**2.33-1**
متوسطة	**3.67-2.34**
كبيرة	**5-3.68**

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين وذوي الخبرة والكفاءة الواردة أسماؤهم في الملحق (2)، من أجل الحكم على صلاح الاستبانة وكان التحكيم عليها من خلال الجوانب الآتية:

1. صحة انتماء كل حاجة من الحاجات للمجال المدرجة تحته.
2. مدى تغطية الحاجات المقدمة لحاجات الطلبة العراقيين.
3. صحة صياغة كل حاجة من الحاجات.
4. إضافة ما قد يرونه ضرورياً من الحاجات التي تشتمل عليها الاستبانة.

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين وملاحظاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية بإشراف المشرف على الرسالة واعتماد الفقرات التي أجمع عليها تسعة من المحكمين من أصل (13) محكم، أي اعتماد تلك الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (69.2%) فأكثر، وحذف الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق أقل من ذلك، كما تم إجراء التعديل على بعض العبارات والفقرات، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (95) فقرة من أصل (106) فقرات. وكانت نسبة اتفاق المحكمين (80.75 %) على درجة صلاحية الاستبانة المطورة. والملحق رقم (3) يوضح ذلك، كما أن الملحق (4) يبين الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق أقل من(69.2%). والملحق رقم (5) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية والمكونة من (95) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة لأول مرة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة من المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية، حيث رصدت استجاباتهم في جدول خاص، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول تم تطبيق الاستبانة مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية، ومن ثم تم

حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين وعلى أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (0.78−0.90).

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) للمجالات والأداة ككل، إذ تراوح (0.79−0.96)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. والجدول (5) يوضح هذه المعاملات.

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الاعادة

	الاتساق الداخلي	ثبات الاعادة
الانتماء والقبول	0.93	0.78
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	0.88	0.81
المناهج	0.91	0.82
طرائق تنفيذ الدروس	0.82	0.79
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	0.87	0.82
الجوانب الشخصية	0.90	0.87
التقييم	0.79	0.84
العلاقة بين الطلبة والمعلم	0.89	0.82
الأداة ككل	0.96	0.90

متغيرات الدراسة

تشمل متغيرات الدراسة الآتي:

المتغيرات المستقلة

1) **المرحلة الدراسية، ولها مستويان:** مدارس أساسية، مدارس ثانوية.

2) **التخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية، وله مستويان:** علمي، أدبي.

3) **المعدل التحصيلي العام، وله ثلاثة مستويات:** عالٍ ، ومتوسط، ومنخفض.

المتغير التابع: الحاجات التعلّمية.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة باتباع الخطوات البحثية الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية، بما فيها الكتب العربية والأجنبية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها .

- إجراء دراسة استطلاعية على عدد من الطلبة العراقيين الذين يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية الأردنية الحكومية من غير عينة الدراسة بغرض التعرف إلى حاجاتهم التعلّمية وإعداد أداة الدراسة وتطويرها.

- إعداد استبانة الحاجات التعلّمية وتطويرها.

- عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين للتأكد من صدقها الظاهري.

- حساب ثبات أداة الدراسة، والتحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) للمجالات والأداة ككل.

- مخاطبة وزارة التربية والتعليم وأخذ موافقة رسمية بإجراء البحث في المدارس الأساسية والثانوية لإجراء الدراسة.

- توزيع الاستبانة على أفراد العينة حسب جدول زمني ووفق النسبة المطلوبة للطلبة في جميع مدارس العينة ومن مديريات التربية في: عمان الأولى، وعمان الثانية، وعمان الثالثة، وعمان الرابعة والبالغ عددهم (170) طالباُ وطالبة في المرحلة الأساسية، و(110) طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية.

وقد أخذت الباحثة بالاعتبار أثناء التوزيع الاجتماع مع أفراد العينة كلٍ في مدرسته شارحة لهم الايضاحات الضرورية اللازمة للاجابة عن أداة الدراسة. وطلبت منهم الإجابة على فقرات أداة الدراسة بكل دقة وأمانة علمية وصدق مبينة لهم أن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- رصد البيانات في جداول خاصة.
- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية SPSS.
- عرض النتائج.
- مناقشة النتائج والتوصيات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط (بيرسون) وذلك بعد تطبيق الاستبانة مرتين، ومعامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب معامل الثبات لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني.
- تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثالث والرابع.

- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الخامس والسادس.

الفصـــل الرابـــع

نتائـــج الدراســـة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا؟

2. ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين تُعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية تُعزى إلى تخصصهم الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد نص السؤال الأول على الآتي: "**ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
5	تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	4.09	0.68	1	كبيرة
8	العلاقة بين المعلم والطلبة	4.02	0.93	2	كبيرة
6	الجوانب الشخصية	3.99	0.91	3	كبيرة
3	المناهج	3.94	0.77	4	كبيرة
7	التقييم	3.87	0.89	5	كبيرة
4	طرائق تنفيذ الدروس	3.85	0.76	6	كبيرة
2	البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	3.77	0.79	7	كبيرة
1	الانتماء والقبول	3.60	0.96	8	متوسطة
	الأداة ككل	3.88	0.70		كبيرة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا، حيث جاء مجال تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري مقداره (0.68)، في حين جاء مجال الانتماء والقبول في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.60) وانحراف معياري مقداره (0.96)، ويتبين من مراجعة درجة الحاجة إلى أن هناك سبعة مجالات كانت درجة الحاجة اليها كبيرة ، عدا مجال الانتماء والقبول فقد كانت درجة الحاجة اليه متوسطة. ولقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لجميع فقرات كل مجال على حدة، فكانت كما يأتي:

1. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (7) أدناه.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال " تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
59	إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف	4.44	0.93	1	كبيرة
63	وجود مصادر تعليمية متنوعة (مرافق رياضية، مختبرات، مرافق ثقافية متنوعة، مسرح...)	4.28	1.01	2	كبيرة
55	تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلّم (إضاءة، تهوية، توفير الأجهزة المطلوبة...)	4.25	1.15	3	كبيرة
57	بحاجة إلى توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية	4.18	1.02	4	كبيرة
58	بحاجة إلى استخدام الوسائط التكنولوجية (الوسائط البصرية، الوسائط الصوتية، التكنولوجيا الرقمية....)	4.16	1.00	5	كبيرة
60	عدم مبالغة المعلم في إصدار الأوامر	4.15	1.18	6	كبيرة
66	بحاجة إلى توفير مصادر تعليمية تعلّمية تتناسب مع ميولي	4.09	1.10	7	كبيرة
64	توظيف الزيارات الميدانية لنجاح العملية التربوية	4.05	1.00	8	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
56	أرغب في توفير فرص للنقاش الجماعي	4.01	1.00	9	كبيرة
61	بحاجة إلى التركيز على استخدام أساليب تفكير مرنة في الحصة	4.00	1.04	10	كبيرة
62	تسهيل التفاهم بين المدرسة وبين أولياء الأمور	3.99	1.15	11	كبيرة
65	توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، الميكانيك، والصيانة...	3.41	1.42	12	متوسطة

يتبين من الجدول (7) ان جميع فقرات مجال تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية كانت درجة الحاجة اليها كبيرة باستثناء الفقرة رقم (65) فقد كانت درجة الحاجة إليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، إذ جاءت الفقرة (59) والتي نصت على الآتي: " إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.44) وانحراف معياري مقداره (0.93) وكانت بالمرتبة الأولى في حين كانت الفقرة (65) والتي نصت على الآتي: " توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، الميكانيك، والصيانة" في المرتبة الأخيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.41) وانحراف معياري مقداره (1.42).

2. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال العلاقة بين المعلم والطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (8) أدناه:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال

"العلاقة بين المعلم والطلبة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
88	أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه	4.15	1.17	1	كبيرة
84	بحاجة إلى معلم يعدل بيني وبين بقية زملائي	4.10	1.18	2	كبيرة
93	أريد معلماً لا يؤذي مشاعري	4.09	1.25	3	كبيرة
92	بحاجة إلى معلم يبتعد عن العنف	4.07	1.34	4	كبيرة
89	بحاجة إلى علاقة ودية بيني وبين المعلم	4.06	1.16	5	كبيرة
90	أريد معلماً يتقبل آرائي أثناء المناقشة	4.06	1.13	5	كبيرة
91	بحاجة إلى تشجيعي وتعزيزي داخل الصف	4.04	1.19	7	كبيرة
94	أريد المنافسة الشريفة مع زملائي الطلبة	4.00	1.23	8	كبيرة
95	أرغب في تطبيق ما اتعلّمه في مواقف تعليمية تعلّمية جديدة	3.98	1.16	9	كبيرة
85	بحاجة إلى عدم سخرية المعلم مني	3.97	1.36	10	كبيرة
87	وجود أسوة حسنة	3.88	1.18	11	كبيرة
86	بحاجة إلى اهتمام المعلم بمشكلاتي	3.85	1.37	12	كبيرة

يتبين من الجدول (8) أن جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (88) والتي نصت على الآتي "أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.15) وانحراف معياري مقداره (1.17) وكانت بالمرتبة الأولى في حين كانت الفقرة (86) والتي نصت على الآتي " بحاجة إلى اهتمام المعلم بمشكلاتي" في المرتبة الأخيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.85) وانحراف معياري مقداره (1.37).

3. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال الجوانب الشخصية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (9) أدناه:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "الجوانب الشخصية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
74	أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزية باتباع أساليب حديثة في تعلّمها	4.34	1.16	1	كبيرة
67	التمتع بالثقة بالنفس	4.26	1.24	2	كبيرة
70	بحاجة إلى تطوير مهاراتي لحل المشكلات التي تواجهني	4.13	1.10	3	كبيرة
69	الشعور باحترام ذاتي	4.11	1.24	4	كبيرة
75	أرغب في تنمية مهارة الحديث لدي	4.09	1.07	5	كبيرة
68	بحاجة إلى التعزيز بأساليب متنوعة	3.98	1.10	6	كبيرة
71	أرغب في مراعاة مهاراتي القيادية	3.96	1.17	7	كبيرة
78	بحاجة إلى مساعدتي في اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتي بنجاح	3.87	1.39	8	كبيرة
72	أرغب في تحسين التواصل بيني وبين زملائي	3.86	1.32	9	كبيرة
76	أرغب في تنمية مهارة الإصغاء لدي	3.85	1.27	10	كبيرة
73	أرغب في تنمية الاتجاهات العلمية لدي مثل (الموضوعية، الدقة، العقلانية...)	3.84	1.04	11	كبيرة
77	بحاجة إلى إرشاد مستمر	3.55	1.42	12	متوسد

درجة الحاجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
طة					

يتبين من الجدول (9) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرة رقم (77) حيث كانت درجة الحاجة إليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، إذ جاءت الفقرة (74) والتي نصت على الآتي " أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزية باتباع أساليب حديثة في تعلّمها " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.34) وانحراف معياري مقداره (1.16) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة في حين كانت الفقرة (77) والتي نصت على الآتي: " بحاجة إلى إرشاد مستمر" في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.55) وانحراف معياري مقداره (1.42).

4. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال المناهج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (10) أدناه:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "المناهج" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
35	بحاجة إلى مناهج تدفعني نحو الابداع	4.25	0.98	1	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
36	بحاجة إلى مناهج تبرز مواهبي	4.24	0.97	2	كبيرة
37	بحاجة إلى مناهج تبرز طاقاتي	4.24	1.05	2	كبيرة
41	أرغب في مناهج تعزز فرص تعلّمي مستقبلاً	4.19	1.01	4	كبيرة
34	بحاجة إلى مناهج تدفعني نحو الابتكار	4.09	1.10	5	كبيرة
42	بحاجة إلى مناهج تعزز احترام الطلبة	4.06	1.14	6	كبيرة
38	بحاجة إلى مناهج تتلاءم مع فئتي العمري	4.02	1.10	7	كبيرة
31	بحاجة إلى مناهج تناسب ثقافتي	4.01	1.22	8	كبيرة
39	بحاجة إلى مناهج تدفعني للاطلاع على الثقافات الأخرى	3.95	1.08	9	كبيرة
33	بحاجة إلى مناهج ملائمة لغوياً لتوفير التعليم المناسب	3.92	1.12	10	كبيرة
32	بحاجة إلى مناهج تناسب مجتمعي	3.91	1.16	11	كبيرة
44	أرغب في زيادة ابداعي الفني من خلال المناهج	3.88	1.09	12	كبيرة
40	بحاجة إلى مناهج تراعي اعتبارات الجنس	3.71	1.30	13	كبيرة
45	أرغب في زيادة ابداعي الأدبي من خلال المناهج	3.65	1.18	14	متوسطة
43	تنقصني مناهج محفزة للتفكير العلمي	3.49	1.21	15	متوسطة
46	أرغب في موضوعات تعليمية تتعلق	3.48	1.33	16	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
	بالتعليم من أجل السلام: (مواضيع تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان)				ة

يتبين من الجدول (10) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرات (45، 43، 46) حيث كانت درجات الحاجة اليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (35) والتي نصت على الآتي: "بحاجة إلى مناهج تدفعني نحو الإبداع" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.25) وانحراف معياري مقداره (0.98) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة في حين كانت الفقرة (46) والتي نصت على الآتي: "أرغب في موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام: (مواضيع تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان)" في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.48) وانحراف معياري مقداره (1.33).

5. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال التقييم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (11) أدناه:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "التقييم"

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
80	ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة	3.99	1.05	1	كبيرة
83	التركيز على ما لدي من انفعالات	3.91	1.17	2	كبيرة
82	التركيز على تقويم الأداء في السلوك	3.87	1.21	3	كبيرة
79	تنوع أساليب التقييم (اختبارات طويلة وقصيرة، اختبارات شفوية، المشاهدة...)	3.81	1.17	4	كبيرة
81	التركيز على حفظ المعلومات	3.77	1.33	5	كبيرة

يتبين من الجدول (11) ان جميع فقرات مجال التقييم جاءت بدرجات حاجة كبيرة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، إذ جاءت الفقرة (80) التي نصت على الآتي: "ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (3.99) وانحراف معياري مقداره (1.05) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة في حين كانت الفقرة (81) والتي نصت على الآتي: "التركيز على حفظ المعلومات " في المرتبة الأخيرة ودرجة الحاجة اليها كبيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.77) وانحراف معياري مقداره (1.33).

6. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال طرائق تنفيذ الدروس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (12) أدناه:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال

" طرائق تنفيذ الدروس" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
49	استخدام طرائق تدريس مرنة (ألعاب ومسابقات، محاورات وتمثيليات، لعب أدوار....)	4.22	1.11	1	كبيرة
47	بحاجة إلى التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتي وميولي	4.10	0.99	2	كبيرة
50	تشجيع طرائق التدريس المشاركة الفاعلة في الدرس	4.08	1.05	3	كبيرة
53	التقليل من الأساليب التقليدية في التعليم مثل: الحفظ والتلقين	3.91	1.18	4	كبيرة
51	تراعي طرائق التدريس ظروفي الاجتماعية والاقتصادية	3.73	1.21	5	كبيرة
54	تشجيع طرائق التدريس على كتابة التقارير التعليمية التعلّمية	3.73	1.24	5	كبيرة
48	إتاحة الفرصة لي للعمل في مجموعات مختلفة	3.64	1.19	7	متوسطة
52	إتاحة الفرصة لتعلّم بعض اجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي	3.39	1.15	8	متوسطة

يتبين من الجدول (12) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرتين (48، 52) حيث كانت درجة الحاجة اليهما متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، إذ جاءت الفقرة (49) والتي نصت على الآتي: " استخدام طرائق تدريس مرنة (ألعاب ومسابقات، محاورات وتمثيليات، لعب أدوار)" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.22)

وانحراف معياري مقداره (1.11) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة، في حين كانت الفقرة (52) والتي نصت على الآتي:" إتاحة الفرصة لتعلّم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي " في المرتبة الأخيرة ودرجة الحاجة اليها متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.39) وانحراف معياري مقداره (1.15).

7. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (13) أدناه:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
24	التشجيع على الأنشطة الترفيهية	4.28	1.05	1	كبيرة
17	أرغب في تنويع البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم	4.01	1.10	2	كبيرة
23	تنفيذ أنشطة تعليمية تعلّمية تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الابداعي	3.96	1.17	3	كبيرة
18	أرغب في تعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة (كتب، مجلات، صور، شرائط فيديو...)	3.95	1.20	4	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
16	أرغب بالمشاركة في البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم	3.92	1.23	5	كبيرة
30	بحاجة إلى أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لدي	3.85	1.15	6	كبيرة
28	توفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجهني إلى مهنة تتناسب مع ميولي التعليمية والتعلّمية	3.76	1.23	7	كبيرة
19	بحاجة إلى خبرات تعليمية قريبة من واقعي	3.75	1.18	8	كبيرة
29	بحاجة إلى أنشطة تعالج جوانب الضعف الموجودة لدي	3.74	1.40	9	كبيرة
21	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث المعلومات السابقة	3.71	1.10	10	كبيرة
27	توفير فرص الانخراط في الواجبات المدرسية	3.65	1.16	11	متوسطة
20	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث الميول	3.63	1.20	12	متوسطة
25	التركيز على إنجاز المشاريع التعليمية	3.62	1.20	13	متوسطة
22	مشاركة أولياء الأمور للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية	3.39	1.31	14	متوسطة
26	توفير فرص الانخراط في الواجبات البيتية	3.26	1.24	15	متوسطة

يتبين من الجدول (13) ان هذا الفقــرات (24، 17، 23، 18، 16، 30، 28، 19، 29، 21) جاءت بدرجات حاجة كبيرة، أما الفقرات (27، 20، 25، 22، 26) فقد كانت درجة الحاجة إليهــا متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جــاءت الفقــرة (24) والتي نصت على الآتي: "التشجيع على الأنشطة الترفيهية" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.28) وانحراف معياري مقداره (1.05) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة، في حين كانت الفقرة (26) ونصها الآتي: "توفير فرص الانخراط في الواجبات البيتية" في المرتبة الأخيرة ودرجة الحاجة اليها متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.26) وانحراف معياري مقداره (1.24).

8. الحاجات التعلّمية في المرحلة الأساسية العليا المتعلقة بمجال الانتماء والقبول

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجــة الحاجــة للفقــرات المتعلقة بهذا المجال كما هي موضحة في الجدول (14) أدناه:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "الانتماء والقبول" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
8	أريد أن تكون فرصة تعلّمي في الحصة متكافئة مع بقية الطلبة	3.92	1.29	1	كبيرة
13	الشعور بالأمان في المدرسة	3.84	1.38	2	كبيرة
7	تحقيق المساواة وعدم التحيز في التعامل	3.81	1.33	3	كبيرة
10	بحاجة إلى احترام عاداتي وتقاليدي بين الطلبة	3.75	1.38	4	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
15	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في المدرسة	3.72	1.41	5	كبيرة
4	الإحساس بالقبول من جانب زملائي	3.70	1.39	6	كبيرة
9	بحاجة إلى علاقات ايجابية واندماج اجتماعي	3.69	1.33	7	كبيرة
6	الفرصة إلى وجود علاقات ايجابية بيني وبين زملائي الطلبة	3.68	1.38	8	كبيرة
14	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في الصف	3.65	1.49	9	متوسطة
2	الإحساس بالانتماء إلى زملائي في الصف والمدرسة	3.53	1.44	10	متوسطة
3	الإحساس بالقبول من جانب المعلم	3.51	1.29	11	متوسطة
1	الإحساس بالانتماء إلى المدرسة (إدارتها ومعلميها...)	3.45	1.21	12	متوسطة
12	تأهيل وتدريب المعلمين بشكل خاص للتعامل مع حاجاتي النفس اجتماعية	3.43	1.34	13	متوسطة
5	الفرصة إلى وجود علاقات ايجابية بيني وبين المعلم	3.40	1.28	14	متوسطة
11	ينقصني الإحساس بالمسؤولية	2.91	1.37	15	متوسطة

يظهر من الجدول (14) ان الفقرات (8، 13، 7، 10، 15، 4، 9، 6) جاءت بدرجات حاجة كبيرة ، أما الفقرات (14، 2، 3، 1، 12، 5، 11) فقد كانت درجة الحاجة اليها متوسطة. وهذا

يعني تباين في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، إذ جاءت الفقرة (8) التي نصت على الآتي: " أريد أن تكون فرصة تعلّمي في الحصة متكافئة مع بقية الطلبة " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (3.92) وانحراف معياري مقداره (1.29) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة، فـي حين كانت الفقرة (11) ونصها الآتي: " ينقصني الإحساس بالمسؤولية " في المرتبة الأخيرة ودرجة الحاجة اليها متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (2.91) وانحراف معياري مقداره (1.37).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لقد نص السؤال الثاني على الآتي: "**ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين فـي الأردن فـي المرحلة الثانوية؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجـالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لمجالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
5	تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	4.15	0.83	1	كبيرة
6	الجوانب الشخصية	4.08	0.98	2	كبيرة
3	المناهج	4.00	0.83	3	كبيرة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
8	العلاقة بين المعلم والطلبة	4.00	1.10	3	كبيرة
2	البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	3.86	0.81	5	كبيرة
4	طرائق تنفيذ الدروس	3.80	0.84	6	كبيرة
7	التقييم	3.74	0.86	7	كبيرة
1	الانتماء والقبول	3.58	0.99	8	متوسطة
	الأداة ككل	**3.91**	**0.79**		**كبيرة**

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية، حيث جاء مجال تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية في المرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليه كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وانحراف معياري مقداره (0.83)، بينما جاء مجال الانتماء والقبول في المرتبة الثامنة والأخيرة وبدرجة حاجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.99)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.91) وبدرجة حاجة كبيرة. ويتبين من مراجعة درجة الحاجة إلى أن هناك سبعة مجالات كبيرة عدا مجال الانتماء والقبول فقد كانت درجة الحاجة اليه متوسطة.

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لجميع فقرات كل مجال على حدة، فكانت النتائج كما يأتي:

1. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال كما هي موضحة في الجدول (16) أدناه:

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال " تنويع بيئة التعلم والمصادر التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
59	إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف	4.45	1.08	1	كبيرة
57	بحاجة إلى توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية	4.33	1.06	2	كبيرة
60	عدم مبالغة المعلم في إصدار الأوامر	4.26	1.15	3	كبيرة
66	بحاجة إلى توفير مصادر تعليمية تعلّمية تتناسب مع ميولي	4.22	1.05	4	كبيرة
61	بحاجة إلى التركيز على استخدام أساليب تفكير مرنة في الحصة	4.21	1.08	5	كبيرة
58	بحاجة إلى استخدام الوسائط التكنولوجية (الوسائط البصرية، الوسائط الصوتية، التكنولوجيا الرقمية....)	4.18	1.02	6	كبيرة
55	تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلّم (إضاءة، تهوية، توفير الأجهزة المطلوبة...)	4.17	1.19	7	كبيرة
63	وجود مصادر تعليمية متنوعة (مرافق رياضية، مختبرات، مرافق ثقافية متنوعة، مسرح...)	4.09	1.11	8	كبيرة
56	أرغب في توفير فرص للنقاش الجماعي	4.04	1.12	9	كبيرة
64	توظيف الزيارات الميدانية لنجاح العملية التربوية	4.00	0.92	10	كبيرة
62	تسهيل التفاهم بين المدرسة وبين أولياء الأمور	3.95	1.22	11	كبيرة
65	توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، الميكانيك، والصيانة...	3.93	1.18	12	كبيرة

يتبين من الجدول (16) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيـرة. إلا أن هنـاك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (59) التي نصت علـى الآتـي: "إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.45) وانحـراف معياري مقداره (1.08) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة إليها كبيرة في حين كانـت الفقـرة (65) والتي نصت على الآتي: " توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مـستقبلية مثـل: الكهربـاء، الميكانيك، والصيانة..." في المرتبة الاخيرة ودرجة الحاجة اليها كبيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.93) وانحراف معياري مقداره (1.18).

2. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال الجوانب الشخصية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجـة الحاجـة للفقـرات المتعلقة بهذا المجال كما هي موضحة في الجدول (17) أدناه:

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "الجوانب الشخصية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
74	أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزيـة بإتبـاع أساليب حديثة في تعلّمها	4.48	1.03	1	كبيرة
70	بحاجـة إلـى تطـوير مهـاراتي لحـل المشكلات التي تواجهني	4.25	1.08	2	كبيرة
75	أرغب في تنمية مهارة الحديث لدي	4.24	1.20	3	كبيرة
78	بحاجة إلى مساعدتي في اجتياز هذه الفترة	4.23	1.24	4	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
	الحرجة من حياتي بنجاح				
71	أرغب في مراعاة مهاراتي القيادية	4.14	1.14	5	كبيرة
69	الشعور باحترام ذاتي	4.13	1.36	6	كبيرة
67	التمتع بالثقة بالنفس	4.05	1.38	7	كبيرة
68	بحاجة إلى التعزيز بأساليب متنوعة	4.05	1.18	7	كبيرة
73	أرغب في تنمية الاتجاهات العلمية لدي مثل (الموضوعية، الدقة، العقلانية...)	3.95	1.12	9	كبيرة
72	أرغب في تحسين التواصل بيني وبين زملائي	3.92	1.37	10	كبيرة
77	بحاجة إلى إرشاد مستمر	3.83	1.38	11	كبيرة
76	أرغب في تنمية مهارة الإصغاء لدي	3.76	1.43	12	كبيرة

يتبين من الجدول (17) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (74) والتي نصت على الآتي: "أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزية باتباع أساليب حديثة في تعلّمها"، بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.48) وانحراف معياري مقداره (1.03) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة في حين كانت الفقرة (76) والتي نصت على الآتي: " أرغب في تنمية مهارة الإصغاء لدي" في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة كبيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.76) وانحراف معياري مقداره (1.43).

3. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال المناهج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (18) أدناه:

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "المناهج" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
41	أرغب في مناهج تعزز فرص تعلّمي مستقبلاً	4.42	0.88	1	كبيرة
36	بحاجة إلى مناهج تبرز مواهبي	4.37	0.98	2	كبيرة
37	بحاجة إلى مناهج تبرز طاقاتي	4.33	1.03	3	كبيرة
35	بحاجة إلى مناهج تدفعني نحو الابداع	4.30	1.05	4	كبيرة
34	بحاجة إلى مناهج تدفعني نحو الابتكار	4.14	1.10	5	كبيرة
42	بحاجة إلى مناهج تعزز احترام الطلبة	4.12	1.18	6	كبيرة
38	بحاجة إلى مناهج تتلاءم مع فئتي العمري	4.05	1.09	7	كبيرة
39	بحاجة إلى مناهج تدفعني للاطلاع على الثقافات الأخرى	4.01	1.03	8	كبيرة
44	أرغب في زيادة إبداعي الفني من خلال المناهج	3.99	1.06	9	كبيرة
31	بحاجة إلى مناهج تناسب ثقافتي	3.97	1.17	10	كبيرة
32	بحاجة إلى مناهج تناسب مجتمعي	3.91	1.20	11	كبيرة
33	بحاجة إلى مناهج ملائمة لغوياً لتوفير التعليم المناسب	3.81	1.15	12	كبيرة

درجة الحاجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
كبيرة	13	1.23	3.72	أرغب في موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام: (مواضيع تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان)	46
كبيرة	14	1.08	3.70	بحاجة إلى مناهج تراعي اعتبارات الجنس	40
كبيرة	15	1.09	3.68	تنقصني مناهج محفزة للتفكير العلمي	43
متوسطة	16	1.27	3.56	أرغب في زيادة ابداعي الأدبي من خلال المناهج	45

يتبين من الجدول (18) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة ما عدا الفقرة (45) فقد جاءت درجة الحاجة اليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (41) والتي نصت على الآتي: " أرغب في مناهج تعزز فرص تعلّمي مستقبلاً " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.42) وانحراف معياري مقداره (0.88) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة الحاجة اليها كبيرة، في حين كانت الفقرة (45) والتي نصت على الآتي: "أرغب في زيادة إبداعي الأدبي من خلال المناهج " في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.56) وانحراف معياري مقداره (1.27).

4. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال العلاقة بين المعلم والطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (19) أدناه:

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "العلاقة بين المعلم والطلبة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
93	أريد معلماً لا يؤذي مشاعري	4.26	1.28	1	كبيرة
88	أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه	4.08	1.24	2	كبيرة
90	أريد معلماً يتقبل آرائي أثناء المناقشة	4.08	1.24	2	كبيرة
91	بحاجة إلى تشجيعي وتعزيزي داخل الصف	4.07	1.26	4	كبيرة
94	أريد المنافسة الشريفة مع زملائي الطلبة	4.05	1.39	5	كبيرة
92	بحاجة إلى معلم يبتعد عن العنف	4.04	1.43	6	كبيرة
95	أرغب في تطبيق ما اتعلّمه في مواقف تعليمية تعلّمية جديدة	4.02	1.17	7	كبيرة
89	بحاجة إلى علاقة ودية بيني وبين المعلم	3.95	1.16	8	كبيرة
86	بحاجة إلى اهتمام المعلم بمشكلاتي	3.94	1.34	9	كبيرة
87	وجود أسوة حسنة	3.90	1.33	10	كبيرة
84	بحاجة إلى معلم يعدل بيني وبين بقية زملائي	3.82	1.47	11	كبيرة
85	بحاجة إلى عدم سخرية المعلم مني	3.77	1.50	12	كبيرة

يتبين من الجدول (19) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيـــرة. إلا أن هنـــاك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (93) والتي نصت على الآتـــي:

"أريد معلماً لا يؤذي مشاعري" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.26) وانحراف معياري مقداره (1.28) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة، في حين كانت الفقرة (85) والتي نصت على الآتي: "بحاجة إلى عدم سخرية المعلم مني " في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة كبيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.77) وانحراف معياري مقداره (1.50).

5. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (20) أدناه:

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
24	التشجيع على الأنشطة الترفيهية	4.27	1.12	1	كبيرة
28	توفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجهني إلى مهنة تتناسب مع ميولي التعليمية والتعلّمية	4.17	1.10	2	كبيرة
29	بحاجة إلى أنشطة تعالج جوانب الضعف الموجودة لدي	4.15	1.18	3	كبيرة
30	بحاجة إلى أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لدي	4.08	1.24	4	كبيرة
19	بحاجة إلى خبرات تعليمية قريبة من واقعي	4.07	1.13	5	كبيرة
23	تنفيذ أنشطة تعليمية تعلّمية تساعد في	3.97	1.04	6	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
	تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الابداعي				
17	أرغب في تنويع البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم	3.86	1.14	7	كبيرة
18	أرغب في تعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة (كتب، مجلات، صور، شرائط فيديو...)	3.86	1.18	7	كبيرة
20	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث الميول	3.85	1.21	9	كبيرة
27	توفير فرص الانخراط في الواجبات المدرسية	3.79	1.12	10	كبيرة
21	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث المعلومات السابقة	3.77	1.11	11	كبيرة
25	التركيز على إنجاز المشاريع التعليمية	3.75	1.14	12	كبيرة
16	أرغب بالمشاركة في البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم	3.64	1.23	13	متوسطة
26	توفير فرص الانخراط في الواجبات البيتية	3.49	1.21	14	متوسطة
22	مشاركة أولياء الأمور للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية	3.17	1.23	15	متوسطة

يتبين من الجدول (20) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرة رقم (16،26، 22) حيث كانت درجات الحاجة إليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة

لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (24) التي نصت على الآتي: "التشجيع على الأنشطة الترفيهية" بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.27) وانحراف معياري مقداره (1.12) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة في حين كانت الفقرة (22) والتي نصت على الآتي: "مشاركة أولياء الأمور للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية" في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.17) وانحراف معياري مقداره (1.23).

6. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال طرائق تنفيذ الدروس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (21) أدناه:

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "طرائق تنفيذ الدروس" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
47	بحاجة إلى التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتي وميولي	4.11	0.92	1	كبيرة
49	استخدام طرائق تدريس مرنة (ألعاب ومسابقات، محاورات وتمثيليات، لعب أدوار....)	4.10	1.12	2	كبيرة
50	تشجيع طرائق التدريس المشاركة الفاعلة في الدرس	3.90	1.23	3	كبيرة
48	إتاحة الفرصة لي للعمل في مجموعات مختلفة	3.89	1.13	4	كبيرة
53	التقليل من الأساليب التقليدية في التعليم	3.88	1.17	5	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
	مثل: الحفظ والتلقين				
51	تراعي طرائق التدريس ظروفي الاجتماعية والاقتصادية	3.79	1.19	6	كبيرة
54	تشجيع طرائق التدريس على كتابة التقارير التعليمية التعلّمية	3.55	1.22	7	متوسطة
52	إتاحة الفرصة لتعلّم بعض اجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي	3.16	1.26	8	متوسطة

يتبين من الجدول (21) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرتين رقم (54، 52) حيث كانت درجة الحاجة إليهما متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (47) والتي نصت على الآتي: "بحاجة إلى التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتي وميولي " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.11) وانحراف معياري مقداره (0.92) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة، في حين كانت الفقرة (52) والتي نصت على الآتي: " إتاحة الفرصة لتعلّم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي " في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.16) وانحراف معياري مقداره (1.26).

7. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال التقييم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (22) أدناه:

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال "التقييم" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
80	ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة	4.01	1.08	1	كبيرة
83	التركيز على ما لدي من انفعالات	3.78	1.28	2	كبيرة
79	تنوع أساليب التقييم (اختبارات طويلة وقصيرة، اختبارات شفوية، المشاهدة...)	3.77	1.06	3	كبيرة
82	التركيز على تقويم الأداء في السلوك	3.73	1.20	4	كبيرة
81	التركيز على حفظ المعلومات	3.43	1.29	5	متوسطة

يتبين من الجدول (22) ان جميع فقرات المجال جاءت بدرجات كبيرة باستثناء الفقرة رقم (81) حيث كانت درجة الحاجة اليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (80) والتي نصت على الآتي: " ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (4.01) وانحراف معياري مقداره (1.08) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة، في حين كانت الفقرة (81) والتي نصت على الآتي: " التركيز على حفظ المعلومات" في المرتبة الأخيرة وبدرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.43) وانحراف معياري مقداره (1.29).

8. الحاجات التعلّمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمجال الانتماء والقبول

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الحاجة للفقرات المتعلقة بهذا المجال وكما هي موضحة في الجدول (23) أدناه:

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الحاجة لفقرات مجال

"الانتماء والقبول" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
10	بحاجة إلى احترام عاداتي وتقاليدي بين الطلبة	3.95	1.34	1	كبيرة
7	تحقيق المساواة وعدم التحيز في التعامل	3.81	1.40	2	كبيرة
5	الفرصة إلى وجود علاقات ايجابية بيني وبين المعلم	3.72	1.21	3	كبيرة
13	الشعور بالأمان في المدرسة	3.72	1.43	3	كبيرة
8	أريد أن تكون فرصة تعلّمي في الحصة متكافئة مع بقية الطلبة	3.71	1.45	5	كبيرة
3	الإحساس بالقبول من جانب المعلم	3.65	1.27	6	متوسطة
12	تأهيل وتدريب المعلمين بشكل خاص للتعامل مع حاجاتي النفس اجتماعية	3.63	1.29	7	متوسطة
2	الإحساس بالانتماء إلى زملائي في الصف والمدرسة	3.61	1.24	8	متوسطة
9	بحاجة إلى علاقات ايجابية واندماج اجتماعي	3.61	1.41	8	متوسطة
1	الإحساس بالانتماء إلى المدرسة (إدارتها ومعلميها...)	3.56	1.27	10	متوسطة
15	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في المدرسة	3.49	1.61	11	متوسطة
6	الفرصة إلى وجود علاقات ايجابية بيني وبين زملائي الطلبة	3.46	1.37	12	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الحاجة
4	الإحساس بالقبول من جانب زملائي	3.42	1.41	13	متوسطة
14	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في الصف	3.34	1.62	14	متوسطة
11	ينقصني الإحساس بالمسؤولية	3.04	1.43	15	متوسطة

يتبين من الجدول (23) ان الفقرات (10، 7، 5، 13، 8) جاءت بدرجات حاجة كبيرة باستثناء الفقرات (3، 12، 2، 9، 1، 15، 6، 4، 14، 11) حيث كانت درجات الحاجة إليها متوسطة. إلا أن هناك تبايناً في درجة الحاجة لكل فقرة من هذه الفقرات، اذ جاءت الفقرة (10) والتي نصت على الآتي: " بحاجة إلى احترام عاداتي وتقاليدي بين الطلبة " بأعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (3.95) وانحراف معياري مقداره (1.34) وكانت بالمرتبة الأولى ودرجة حاجة كبيرة، في حين كانت الفقرة (11) والتي نصت على الآتي: "ينقصني الإحساس بالمسؤولية" في المرتبة الأخيرة ودرجة حاجة متوسطة حيث كان متوسطها الحسابي (3.04) وانحراف معياري مقداره (1.43).

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث على الآتي: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة للحاجـــات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا حسب متغير المعدل التحصيلي العام، والجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا مجتمعة ولكل مجال على حدة حسب متغير المعدل التحصيلي العام

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتماء والقبول	منخفض	41	3.69	0.76
	متوسط	80	3.62	0.91
	عال	49	3.49	1.18
	المجموع	**170**	**3.60**	**0.96**
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	منخفض	41	3.93	0.55
	متوسط	80	3.78	0.76
	عال	49	3.61	0.96
	المجموع	**170**	**3.77**	**0.79**
المناهج	منخفض	41	4.17	0.57
	متوسط	80	3.91	0.79
	عال	49	3.80	0.85
	المجموع	**170**	**3.94**	**0.77**
طرائق تنفيذ الدروس	منخفض	41	4.02	0.57
	متوسط	80	3.79	0.72
	عال	49	3.80	0.93
	المجموع	**170**	**3.85**	**0.76**
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	منخفض	41	4.15	0.56
	متوسط	80	4.06	0.68
	عال	49	4.07	0.78
	المجموع	**170**	**4.09**	**0.68**

الجوانب الشخصية	منخفض	41	4.04	0.77
	متوسط	80	4.05	0.80
	عال	49	3.83	1.16
	المجموع	**170**	**3.99**	**0.91**
التقييم	منخفض	41	3.98	0.75
	متوسط	80	3.94	0.83
	عال	49	3.65	1.07
	المجموع	**170**	**3.87**	**0.89**
العلاقة بين المعلم والطلبة	منخفض	41	3.94	0.90
	متوسط	80	4.07	0.87
	عال	49	4.00	1.05
	المجموع	**170**	**4.02**	**0.93**
الأداة ككل	منخفض	41	3.99	0.54
	متوسط	80	3.89	0.66
	عال	49	3.78	0.86
	المجموع	**170**	**3.88**	**0.70**

يبين الجدول (24) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا بسبب اختلاف فئات متغير المعدل التحصيلي العام (منخفض، متوسط، عالٍ)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (25) يظهر ذلك.

جدول (25)

تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر المعدل التحصيلي العام على الحاجات التعلّمية مجتمعة وعلى كل مجال على حدة للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	الدلالة الإحصائية

الانتماء والقبول	بين المجموعات	1.014	2	0.507	0.545	0.581
	داخل المجموعات	155.310	167	0.930		
	الكلي	156.324	169			
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	بين المجموعات	2.401	2	1.201	1.951	0.145
	داخل المجموعات	102.756	167	0.615		
	الكلي	105.158	169			
المناهج	بين المجموعات	3.119	2	1.560	2.688	0.071
	داخل المجموعات	96.904	167	0.580		
	الكلي	100.023	169			
طرائق تنفيذ الدروس	بين المجموعات	1.632	2	0.816	1.427	0.243
	داخل المجموعات	95.471	167	0.572		
	الكلي	97.103	169			
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	بين المجموعات	0.260	2	0.130	0.278	0.758
	داخل المجموعات	78.267	167	0.469		
	الكلي	78.527	169			

الجوانب الشخصية	بين المجموعات	1.697	2	0.848	1.025	0.361
	داخل المجموعات	138.225	167	0.828		
	الكلي	139.922	169			
التقييم	بين المجموعات	3.257	2	1.628	2.072	0.129
	داخل المجموعات	131.244	167	0.786		
	الكلي	134.501	169			
العلاقة بين المعلم والطلبة	بين المجموعات	0.4740	2	0.237	0.275	0.760
	داخل المجموعات	144.176	167	0.863		
	الكلي	144.650	169			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.019	2	0.510	1.043	0.355
	داخل المجموعات	81.546	167	0.488		
	الكلي	82.565	169			

ح > 0.05

بالنظر إلى نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول (25) لوحظ أن قيمة "F" المحسوبة لكل مجال من المجالات وفي الأداة ككل كانت أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة

الإحصائية (0.05) ودرجات حرية (2،167) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تُعزى للمعدل التحصيلي العام في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

لقد نص السؤال الرابع على الآتي: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجـــات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية حسب متغير المعدل التحصيلي العام، والجـــدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية مجتمعة ولكل مجال على حدة حسب متغير المعدل التحصيلي العام

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتماء والقبول	منخفض	37	3.77	0.930
	متوسط	53	3.49	1.059
	عال	20	3.45	0.869
	المجموع	110	3.58	0.986
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	منخفض	37	4.07	0.656
	متوسط	53	3.77	0.948
	عال	20	3.70	0.613
	المجموع	110	3.86	0.812

المناهج	منخفض	37	4.13	0.701
	متوسط	53	3.92	0.963
	عال	20	3.99	0.667
	المجموع	110	4.00	0.831
طرائق تنفيذ الدروس	منخفض	37	3.91	0.832
	متوسط	53	3.79	0.876
	عال	20	3.61	0.762
	المجموع	110	3.80	0.841
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	منخفض	37	4.27	0.782
	متوسط	53	4.10	0.874
	عال	20	4.08	0.813
	المجموع	110	4.15	0.830
الجوانب الشخصية	منخفض	37	4.31	0.680
	متوسط	53	3.92	1.187
	عال	20	4.09	0.788
	المجموع	110	4.08	0.981
التقييم	منخفض	37	3.88	0.72
	متوسط	53	3.65	1.02
	عالٍ	20	3.76	0.60
	المجموع	110	3.74	0.86
العلاقة بين المعلم والطلبة	منخفض	37	4.17	0.90
	متوسط	53	3.90	1.25
	عالٍ	20	3.95	1.04
	المجموع	110	4.00	1.10
الأداة ككل	منخفض	37	4.08	0.64
	متوسط	53	3.83	0.92
	عالٍ	20	3.83	0.61

	المجموع	110	3.91	0.79

يبين الجدول (26) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية بسبب اختلاف فئات متغير المعدل التحصيلي العام (منخفض، متوسط، عالٍ)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (27) يظهر نتائج ذلك التحليل.

جدول (27)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين وفقاً للمعدل التحصيلي العام لكل مجال على حدة وللأداة ككل في المرحلة الثانوية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الانتماء والقبول	بين المجموعات	2.131	2	1.065	1.098	0.337
	داخل المجموعات	103.784	107	0.970		
	الكلي	105.915	109			
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	بين المجموعات	2.483	2	1.242	1.915	0.152
	داخل المجموعات	69.371	107	0.648		
	الكلي	71.854	109			
المناهج	بين المجموعات	0.895	2	0.448	0.644	0.527
	داخل المجموعات	74.329	107	0.695		
	الكلي	75.224	109			

طرائق تنفيذ الدروس	بين المجموعات	1.219	2	0.610	0.860	0.426
	داخل المجموعات	75.846	107	0.709		
	الكلي	77.065	109			
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	بين المجموعات	0.843	2	0.422	0.607	0.547
	داخل المجموعات	74.336	107	0.695		
	الكلي	75.179	109			
الجوانب الشخصية	بين المجموعات	3.316	2	1.658	1.745	0.180
	داخل المجموعات	101.649	107	0.950		
	الكلي	104.965	109			
التقييم	بين المجموعات	1.163	2	0.582	0.786	0.458
	داخل المجموعات	79.167	107	0.740		
	الكلي	80.331	109			
العلاقة بين المعلم والطلبة	بين المجموعات	1.697	2	0.848	0.696	0.501
	داخل المجموعات	130.338	107	1.218		
	الكلي	132.035	109			
الاداة ككل	بين	1.550	2	0.775	1.256	0.289

	المجموعات					
	داخل المجموعات	66.018	107	0.617		
	الكلي	67.567	109			

ح > 0.05

بالنظر إلى نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (27)، لوحظ أن قيمة "F" المحسوبة لكل مجال من مجالات الحاجات التعلّمية وفي الأداة ككل كانت أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ودرجات حرية (2،167) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للمعدل التحصيلي العام في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

لقد نص السؤال الخامس على الآتي: "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين تُعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين حسب متغير المرحلة الدراسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار " t " لعينتين مستقلتين، والجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر المرحلة الدراسية على الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين لكل مجال وعلى الأداة ككل

	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية

					المحسوبة		
الانتماء والقبول	أساسية	170	3.60	0.962	0.153	278	0.878
	ثانوية	110	3.58	0.986			
البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية	أساسية	170	3.77	0.789	-0.974	278	0.331
	ثانوية	110	3.86	0.812			
المناهج	أساسية	170	3.94	0.769	-0.641	278	0.522
	ثانوية	110	4.00	0.831			
طرائق تنفيذ الدروس	أساسية	170	3.85	0.758	0.536	278	0.593
	ثانوية	110	3.80	0.841			
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	أساسية	170	4.09	0.682	-0.736	278	0.462
	ثانوية	110	4.15	0.830			
الجوانب الشخصية	أساسية	170	3.99	0.910	-0.847	278	0.397
	ثانوية	110	4.08	0.981			
التقييم	أساسية	170	3.87	0.89	1.169	278	0.243
	ثانوية	110	3.74	0.86			
العلاقة بين المعلم والطلبة	أساسية	170	4.02	0.93	0.175	278	0.861
	ثانوية	110	4.00	1.10			
الأداة ككل	أساسية	170	3.88	0.699	-0.330	278	0.741
	ثانوية	110	3.91	0.787			

ح > 0.05

وبالنظر إلى نتائج اختبار "t" في الجدول (28) لوحظ أن قيمة "t" المحسوبة لكل مجال من مجــالات الحاجات التعلّمية وللأداة ككل كانت أقل من قيمة "t" الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ودرجات حرية (278) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تُعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

لقد نص السؤال السادس على الآتي: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون المرحلة الثانوية تُعـزى إلى تخصصهم الأكاديمي (علمي، أدبي)؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون المرحلة الثانوية حسب متغير التخصص الأكاديمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، والجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر التخصص الأكاديمي على الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية لكل مجال وعلى الأداة ككل

	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانتماء والقبول	علمي	58	3.38	0.99	-2.334*	108	0.021
	أدبي	52	3.81	0.94			
البرامج والأنشطة والخبرات	علمي	58	3.68	0.82	-2.483*	108	0.015
	أدبي	52	4.06	0.76			

التعليمية							
المناهج	علمي	58	3.84	0.90	-2.303*	108	0.023
	أدبي	52	4.19	0.70			
طرائق تنفيذ الدروس	علمي	58	3.60	0.85	-2.737*	108	0.007
	أدبي	52	4.02	0.78			
تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية	علمي	58	3.98	0.89	-2.387 *	108	0.019
	أدبي	52	4.35	0.71			
الجوانب الشخصية	علمي	58	3.96	1.02	-1.360	108	0.177
	أدبي	52	4.22	0.92			
التقييم	علمي	58	3.57	0.82	-2.345 *	108	0.021
	أدبي	52	3.94	0.87			
العلاقة بين المعلم والطلبة	علمي	58	3.80	1.17	-2.046 *	108	0.043
	أدبي	52	4.22	0.98			
الأداة ككل	علمي	58	3.73	0.82	-2.564 *	108	0.012
	أدبي	52	4.11	0.71			

***ح < 0.05**

يتبين من الجدول (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) ودرجات حرية (108) تُعزى للتخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأدبي، فقد كانت قيمة "t" المحسوبة أكبر من قيمة "t" الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ودرجات حرية (108) لمجالات الحاجات التعلّمية الآتية: مجال الانتماء والقبول، ومجال البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، والمناهج، وطرائق تنفيذ الدروس، وتنويع بيئة التعلّم والمصادرالتعليمية، والتقييم، والعلاقة بين المعلم والطلبة، والأداة ككل.

كما يشير الجدول (29) السابق عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) ودرجات حرية (108) تُعزى للتخصص وذلك لمجال الحاجات التعلّمية المتعلقة بالجوانب الشخصية، فقد كانت قيمة "t" المحسوبة أقل من قيمة "t" الجدولية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

سيتم في هذا الفصل عرض لمناقشة النتائج والتوصيات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة وفي ضوء رؤية الباحثة للحاجات التعلّمية التي وجدتها من خلال الالتقاء بالطلبة العراقيين على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، ونصه : " ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا"؟

توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الأساسية العليا تقع في ثمانية مجالات وهي مرتبة تنازلياً : تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية حيث كانت في المرتبة الأولى، تليها حسب الرتبة حاجة العلاقة بين المعلم والطلبة في المرتبة الثانية وهكذا بالنسبة للجوانب الشخصية، والمناهج، والتقييم، وطرائق تنفيذ الدروس، والبرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، وقد كانت درجة الحاجة إلى تلك المجالات كبيرة، وكان مجال الانتماء والقبول في المرتبة الثامنة والاخيرة ودرجة الحاجة اليه متوسطة..

ان ارتفاع درجة الحاجة لكل من هذه المجالات يعني وجود حاجة كبيرة لتلافيها ومعالجتها. إذ يؤكد طلبة المرحلة الأساسية العليا على ضرورة **تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية**، إذ يبدو أن هذه البيئة والمصادر تأخذ نمطاً واحداً غير متنوع من وجهة نظر الطلبة، وربما يكون ذلك بسبب شعور الطلبة بأنهم يعاملون معاملة أقرانهم من الطلبة الأردنيين الذين يحتاجون مثل هذا التنوع في بيئة التعلّم ومصادر التعليم ولكن بدرجة أقل ربما لأنهم يملكون مثل هذا التنوع. وقد يكون ذلك بسبب اختلاف البيئة التعليمية في الأردن عما كانت عليه هذه البيئة في بلدهم الأصلي العراق.

ورجوعاً إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة، يتبين أن تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية تناولت بالدرجة الأولى (إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف)، تليها

(وجود مصادر تعليمية متنوعة: كالمرافق الرياضية، والمختبرات...). وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة بتوفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، والميكانيك...). ويبدو أن رغبة الطلبة واتجاهاتهم تقع ضمن الاتجاه العام المعارض للتخصصات المهنية، فهم كما يبدو يريدون مواصلة دراستهم الأكاديمية، أو ربما يعود ذلك إلى أنهم لا يزالون طلبة في بداية حياتهم الدراسية في المرحلة الأساسية، ولم يتبينوا أهمية تعلّم مهارات مهنية تفيدهم في حياتهم العملية وهذا الاستنتاج مبني على ضوء ملاحظة نتائج طلبة المرحلة الثانوية الذين أبدوا اهتماماً اكبر بهذه المهنة. إذ إن درجة حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى وجود مصادر تعليمية متنوعة كالمرافق الرياضية والمختبرات... ، ودرجة الحاجة الكبيرة إلى ضرورة تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلّم تتفق إلى حد ما مع نتائج الدراسة التي قام بها فيزر وأرياس (Visser & Arias, 2003) في جمهورية كونغو الديمقراطية التي توصلت إلى حاجات متعلقة بضرورة تحسين البنية التحتية والخدمات التعليمية اللازمة لتحسين العملية التعليمية التعلّمية.

كما وتبرز الحاجة كبيرة بالنسبة إلى (توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية)، الأمر الذي يمكن أن يعود إلى شعور الطلبة العراقيين بعدم الراحة والانسجام أثناء قيامهم بمختلف الأنشطة والمهمات التعليمية التعلّمية المطلوبة منهم، سواء كانت هذه الأنشطة والمهمات فردية، أو على شكل مجموعات طلابية. وهنا يمكن الايعاز إلى أن توفير الراحة النفسية عند الطلبة العراقيين داخل غرفة الصف عامل مهم في تعلّمهم وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار اليه لوري(Lorey,2001) ولويكي (Lowicki,2000) حول ضرورة توفر بيئات تعلّم آمنة وتضمن حماية المتعلّمين وراحتهم النفسية والعاطفية والمادية.

وقد يرجع السبب وراء حاجتهم الكبيرة إلى استخدام الوسائط التكنولوجية كالوسائط البصرية، والوسائط الصوتية... إلى شعور الطلبة العراقيين بأنهم بحاجة إلى الانسجام مع تلك الانطلاقة

المذهلة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذ قد يساعدهم استخدام الوسائط التكنولوجية اثناء عملية التعلّم على جعلهم مفكرين وناقدين، وألا يكونوا فقط أشخاصاً متلقين، وناقلين للحقائق، والمعلومات، والمعارف. وتنسجم هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من فيزر وأرياس (Visser & Arias, 2003) ونتائج دراسة ديفنبورت (Davenport,2001) في وجود حاجة لدى الطلبة إلى توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية التعلّمية.

اما المجال الثاني وهو **العلاقة بين المعلم والطلبة** فيبدو أنهم يعانون من تباين في المعاملة بينهم وبين الطلبة الأردنيين ولذلك فهم يحتاجون إلى إشعارهم بأنهم متساوون مع أقرانهم من الأردنيين في هذه العلاقة. كما يمكن أن تكون هذه العلاقة مختلفة فعلاً عن علاقة المعلمين والمعلمات مع الطلبة الأردنيين لأن أولياء أمورهم أكثر تأثيراً في موقعهم الوظيفي التعليمي من أولياء أمور الطلبة العراقيين. وقد ورد على لسان بعض الطلبة العراقيين نماذج لهذا التمييز في العلاقة مع زملائهم الأردنيين، إذ قال أحد الطلبة (إني أشعر بتمييز واضح في العلاقة مع المعلمين).

وعند الرجوع إلى تفاصيل هذه الحاجة نجد أنها تشمل (أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه)، وكذلك (بحاجة إلى معلم يعدل بيني وبين بقية زملائي)، كما أنهم (يريدون معلماً لا يؤذي مشاعرهم)، و(معلماً يبتعد عن العنف)، مما يشير إلى أن الطلبة العراقيين ربما يكونون بحاجة شديدة إلى تغيير كبير في معاملة المعلمين لهم في المدرسة، ويبدو أنهم يرَوْنَ المعلمين غير عادلين ويؤدون دوراً سلبياً في علاقتهم مع طلبتهم. وأن تغيير مثل هذه العلاقة لتكون أكثر إيجابية ضرورة مهمة، إذ تعتقد الباحثة أن العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم، وبين الطلبة أنفسهم تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يمكن أن يؤثر بدوره في نواتج التعليم والتعلّم. كما تعتقد الباحثة أن التعرض لصدمات الحرب يفجر اضطراباً وضغوطات وردود فعل مليئة بالأسى والحزن على هؤلاء الطلبة المتأثرين بالحروب، والذين هم بحاجة فعلاً إلى من يخفف عنهم وطأة الشعور

بالقلق والانفصال. إذ أن مثل هذه العلاقة الإنسانية الطيّبة بالمعلم والطالب مهمة في دعــم الأطفــال الذين يواجهون صعوبات في التكيف مع المدرسة، كما أشار إلى ذلك ريتشمان (Richman,1991) بأن العلاقة بين المعلم والطالب مهمة جداً في دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في الــتعلّم، أو صعوبات في التكيف مع المدرسة نتيجة الحروب، أو نتيجة نزاع اجتماعي أو مشاكل أسرية.

إن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تتفق إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة الشرجبي (1999) إلى أن أحد الاسباب الرئيسة المؤدية إلى تسرب الأطفال من المدارس هو تحيز المدرسين ضدهم مما يؤدي إلى تدني مستويات الانجاز لديهم. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مــع نتائج دراسة بو (Poe, 2006) التي توصلت إلى أن العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب لها أثر فــي زيادة فرص نجاح الطالب الأكاديمية، إذ لا يوجد آباء للطلبة اللاجئين، ممن هم في رعايــة ولايــة أوكلاهوما، يعطونهم الدعم والرعاية اللازمة، وتغطية الفراغ العاطفي الذي يشعرون به.

أما المجال الثالث وهو **الجوانب الشخصية** فيبدو أن حاجة الطلبة العراقيين إليها كبيرة إذ يمكن أن يغفل المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية الاهتمام بالجوانب الشخصية للطلبة العراقيين، وهذا ما استشعرته الباحثة خلال التقائها مع الطلبة العراقيين إذ أشار بعضهم إلى أن (المعلم لا يسمح له بالتعبير عن وجهة نظره في مختلف المواقف التعليمية، وإن سمح له بإبداء رأيه فإن أقرانه الطلبة يبدؤون في ابداء تعليقاتهم حول ما يقوله دون تدخل من المعلم لإيقافهم أو منعهم)، وقال آخــر (إن المعاملة التي يتلقاها من قبل المعلمين في مدرسته تجعله دائماً يشعر بالخوف والتردد حول كل مــا يصدر منه من أقوال وأفعال). مما سبق تعتقد الباحثة أنه لا بد من التركيز على الجوانب الشخصية للطلبة العراقيين وتنميتها ككل مع الجوانب الأخرى في العملية التعليمية التعلّمية؛ لما له مــن آثــار سلبية على نماء الطفل إذ أن تأثير الحروب يمكن أن يمتد ليكون تأثيراً بعيد المدى على النمو النفسي والاجتماعي والمعرفــي للأطفــال المــصدومين بــالحروب وهــذا مــا أشــارت اليــه ماتــشل

(Machel,1996) إلى أن النمو المعرفي للاطفال سوف يتأثر خلال الحروب بالنواحي الاجتماعية والعاطفية والثقافية.

وعند الرجوع إلى تفاصيل هذه الحاجة يلاحظ انها تشمل بالدرجة الأولى (أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزية باتباع أساليب حديثة في تعلّمها)، تليها (التمتع بالثقة بالنفس)، تليها (بحاجة إلى تطوير مهاراتي لحل المشكلات التي تواجهني)، تليها (الشعور باحترام ذاتي). وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة (بالحاجة إلى إرشاد مستمر). وقد يعود حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى تعلّم اللغة الإنجليزية انهم كانوا يبدؤون بتعلّم اللغة الإنجليزية في بلدهم الأصلي العراق في صفوف متأخرة مقارنة مع الصفوف التي يبدأ فيها الطلبة في الأردن في تعلّم اللغة الإنجليزية. أما فيما يتعلق بحاجتهم المرتفعة إلى التمتع بالثقة بالنفس، والحاجة المرتفعة إلى احترام ذاتهم فهي، كما أشار الشنطي وأبو سنينة (1989)، حاجات تحدث عندما يتمكن الطفل من إشباع حاجة المعرفة والفهم.

أما فيما يتعلق بحاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى الإرشاد المستمر فقد يكون ذلك بسبب ما يواجهونه من مشكلات أو حاجات مع زملائهم من الطلبة الأردنيين، أو ربما مع معلميهم في أوقات مختلفة. وتشير الباحثة إلى أن منظمة اليونيسيف الدولية، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، قامت بعقد ورشة تدريبية للمرشدين والمرشدات في الأردن بعنوان "توفير الحماية والرعاية النفسية الاجتماعية للأطفال في أوضاع الأزمات" (اليونيسيف،2008)؛ مما يعني وجود مرشدين مؤهلين للتعامل مع هؤلاء الطلبة العراقيين. وتعتقد الباحثة أن تلك الورشات التدريبية لا بد أن تُعقد أيضاً للمعلمين والمعلمات في المدارس الأردنية الحكومية، فالمرشدون والمرشدات يؤدون أدوارهم ويشبعون جزءاً غير بسيط من الحاجات الارشادية للطلبة العراقيين، ولكنها مستمرة وبحاجة إلى تعاون أكبر من الاطراف الاخرى من الجهات القائمة على العملية التعليمية التعلّمية، وبالأخص من

المعلمين الذين يقضون الوقت الأكبر مع الطلبة داخل الصف، ويلمسون حاجاتهم والمشكلات التي يمرون فيها بدرجة واضحة.

أما المجال الرابع وهو **المناهج**، فربما كانت حاجة الطلبة العراقيين إليه كبيرة تُعزى لاختلاف المناهج التي كان يدرسها الطلبة العراقيون في بلدهم الأصلي عن المناهج التي يدرسها هؤلاء الطلبة في الأردن. وقد ترددت على مسامع الباحثة على لسان العديد من الطلبة العراقيين وذويهم، خلال الالتقاء بعدد كبير منهم في الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في بداية الدراسة، العديد من الملاحظات حول "تسرب الطلبة العراقيين من المدارس الأردنية الحكومية" و "تدني تحصيلهم الأكاديمي" بسبب الفروقات بين المناهج الأردنية والمناهج العراقية. ومنهم من أشار إلى أن المناهج الأردنية أكثر صعوبة من المناهج التي كانوا يدرسونها في بلدهم الأصلي العراق، ومنهم من أشار إلى عكس ذلك حيث إن المناهج الأردنية لا تلبي حاجاتهم المعرفية وحاجاتهم النفسية الاجتماعية بالدرجة المطلوبة. وهذا ينسجم مع المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر التي وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE,2009)، حيث أشارت المعايير المتعلقة في مجال المناهج إلى أن المناهج يجب أن يتم تطويرها، أو تكييفها لتراعي المصالح المثلى للمتعلّمين وحاجاتهم، ويجب أن تراعي المناهج الحاجات النفسية الاجتماعية للمتعلّمين لتمكينهم من مواجهة الحياة بشكل أفضل خلال حالة الطوارئ وبعدها، و أن تتلاءم مع الفئة العمرية ومستويات النمو للمتعلّمين.

وعند الرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة يلاحظ أنها تشمل بالدرجة الأولى (الحاجة إلى مناهج تدفعهم نحو الإبداع)، و(إلى مناهج تبرز مواهبهم) تليها الحاجة إلى (مناهج تبرز طاقاتهم) تليها الحاجة إلى (مناهج تعزز فرص تعلّمهم في المستقبل). وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة (بالرغبة في موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام: كالمواضيع التي

تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان). ويبدو أن حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة في تـــوفير تلك الموضوعات التعليمية تعود إلى أنهم لا يزالون في المرحلة الأساسية ولا يدركون أهمية تعلّـــم تلك الموضوعات، أو حتى الاطلاع عليها لأهميتها في حياة الأفراد على خلاف من طلبة المرحلـــة الثانوية، الذين أبدوا حاجة كبيرة لنفس الفقرة. ويمكن أن تعود حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلـــى توفير مناهج تدفع إلى الإبداع منبثقة من حاجة هؤلاء الطلبة إلى "حاجتهم إلى التميز عن الآخـــرين" كما وردت على لسان احدى الطالبات العراقيات في الصف العاشر.. إذ يمكن أن تُعـــزى الحاجـــة الكبيرة إلى توفير مناهج تدفع إلى الإبداع، وأخرى تبرز مواهب الطلبة العراقيين وطاقاتهم إلى أنها طريق يمهّد لهم التعبير عن ذاتهم والتخفيف من حدة مشاعر الكبت والقهر والحزن التـــي لا تـــزال عالقة لديهم من آثار الحرب.

أما المجال الخامس وهو **التقييم** فيبدو أن الطلبة العراقيين بحاجة كبيرة اليه، إذ أشار بعـــض الطلبة إلى أنه يفضل "الاختبارات الشفوية"، وأشار آخر أنه يرغب في " تقييم أدائـــه اليـــومي فـــي الحصة وأن لا تكون هناك اختبارات قلم وورقة" وأشارت طالبة أخرى إلى أنها "ترغب في تنويـــع المعلمة في اختباراتها وتقييمها للطالبات داخل غرفة الصف".. وتوصلت الباحثة مـــن الملاحظـــات الميدانية والاستجابات التي حصلت عليها من الطلبة العراقيين فيما يخص هذا المجال إلى أن الطلبة العراقيين يحتاجون إلى التنويع في أساليب التقويم من جانب المعلم ولربما تعود هذه الحاجة الكبيرة ليتمكن الطلبة من الحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي سواءً اليومي أو الفصلي.

وعند الرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن حاجة التقييم يتبـــين أن فقراتهـــا تناولـــت بالدرجة الأولى (ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة)، تليها (التركيز على ما لديهم من انفعالات)، وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة بِ (التركيز على حفظ المعلومات). وربمـــا تعـــود حاجـــة الطلبـــة العراقيين الكبيرة إلى ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة إلى شعورهم المستمر بـــالتردد فـــي أن

اجاباتهم التي يطرحونها غير صحيحة، أو أنها غير كاملة، أو أنها غير معبرة، مما قد يترك انطباعاً لديهم بأنهم لا يتقدمون في تعلّمهم قدماً كما يتقدم أقرانهم من الطلبة الأردنيين، اذ تعتقد الباحثة أن من حق الطالب أن يحصل على إجابة فورية وتقييم فوري لما يبديه الطالب من إجابات وملاحظات ومداخلات، سواءً بالإيجاب أو بالنفي لصحة ما يقدمه؛ كجزء مهم في التقويم التكويني لأداء الطالب داخل الغرفة الصفية أو حتى خارجها.

كما أن حاجة الطلبة العراقيين كانت كبيرة إلى (التركيز على تقويم الأداء في السلوك)، وكذلك حاجتهم كانت كبيرة إلى (تنوع أساليب التقييم).إذ قد يكون الطالب العراقي قوياً في الجانب الأدائي أو المهاري وأقل قوة منه في الجانب النظري أو التحصيلي ، لذا أشارت ملاحظات الطلبة العراقيين الميدانية إلى أن حاجتهم كبيرة إلى التنويع في أساليب التقويم المستخدمة من جانب المعلم أو المعلمة.

أما فيما يتعلق في المجال السادس وهو **طرائق تنفيذ الدروس** فقد كانت أيضاً حاجة الطلبة العراقيين إليه كبيرة، وقد يكون السبب وراء ذلك شعور الطلبة بالملل وعدم التشويق وضعف الاهتمام أثناء الحصص والدروس؛ والذي يرجع بالدرجة الأساس إلى الطرق التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في التعليم. وقد حاولت الباحثة الاستفسار من الطلبة حول ما يحتاجونه في هذا المجال، فأشار جزء كبير منهم إلى أنهم يحتاجون إلى "التنويع في الطرق التي يشرح بها المعلم الدرس" وأن يكون "الدرس ممتعاً" وأنهم بحاجة إلى "مراعاة ما لديهم من حيوية ونشاط ورغبة في المشاركة الفعالة أثناء شرح الحصص".

وبالرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة يتبين أنها تناولت بالدرجة الأولى (استخدام طرائق تدريس مرنة كالألعاب والمسابقات، والمحاورات والتمثيليات...) يليها (التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتهم وميولهم)، ويمكن تفسير مثل هذه الحاجة الكبيرة إلى ضرورة المرونة في طرائق التدريس والتنويع فيها إلى شعور الطلبة العراقيين إلى وجود تباين بينهم

وبين أقرانهم من الطلبة الأردنيين، إذ يعتقدون أن المعلمين يجب أن يراعوا مثل هذا التباين في خصائص الطلبة وما لديهم من فروقات فردية بأنواعها المختلفة من أجل تحقيق التعلّم وأهدافه المطلوبة وهذا ينسجم مع ما أشار اليه لازورس (Lazarus,1998) في أنه يجب على المعلم أن يكون مسهلاً في بيئة التعلّم. كما أنه يعزّز أساليب التعليم القائمة على المشاركة ويثبت فائدة وجود الوسائل التعليمية المساعدة. كما ينسجم مع ما أشار إليه ريتشمان (Richman,1991) إلى أن العلاقة بين المعلم والطلبة مهمة جداً في دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، أو صعوبات في التكيف مع المدرسة نتيجة الحروب أو نتيجة نزاع اجتماعي.وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسة (خصاونة والحناوي، 2006) في أن عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة واهتمامه بالطلبة المتفوقين فقط، وإهماله للطالب إهمالاً مقصوداً، ومتعمداً لأسباب اجتماعية، أو فكرية أو غيرها. والعلاقة السلبية بين المعلم والطالب، والتي قد تنشأ عن أساليب العقاب والإذلال التي يستعملها المعلم بما في ذلك العقوبة البدنية والإهانة النفسية يمكن أن يكون سبباً رئيسياً مسؤولاً عن رسوب الطلبة في المدارس أو حتى تسربهم منها.

كما يمكن أن تُعزى حاجة الطلبة العراقيين إلى ضرورة تشجيع طرائق التدريس على المشاركة الفاعلة في الدرس، مما يمكن أن يساهم في تحقيق الإفادة لهم، وتوسيع مداركهم، وزيادة فهمهم للمواضيع التعليمية المختلفة،، كما يمكن أن يعزز من ثقة الطلبة العراقيين بأنفسهم وتحقيقهم لذاتهم. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه مقصود (Macksoud,2000) فيما يتعلق بإتاحة الفرصة للاطفال للتفاعل مع أقرانهم، الأمر الذي يلبي حاجاتهم الاجتماعية. ومن الممكن البناء على هذه الفوائد النفسية الاجتماعية الإيجابية مع مواصلة الأطفال للتعلّم والنمو والعودة إلى جزء منظم من حياتهم الطبيعية قبل الحرب على العراق.

وكذلك تبدو الحاجة كبيرة أيضاً إلى (التقليل من الأساليب التقليدية في التعلـيم مثـل الحفـظ والتلقين)، وذلك ربما لأن الطلبة العراقيين يريدون أن يطوروا مهاراتهم المعرفية ويرغبون في تنمية مهاراتهم الفكرية من خلال تنويع المعلمين لما يستخدمونه من طرائق تدريس، وهذا ينسجم مع مـا أشارت إليه دراسة خصاونة والحناوي (2006) حول ضرورة ابتعاد المعلمين عن استخدام طـرق التدريس العقيمة التي لا تثير اهتمام الطالب او تحفزه، لأنها يمكن أن تؤدي إلى رسوب الطالـب أو تسربه من المدرسة.

ولكن يبدو أن حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى اتاحة الفرصة لهم للعمل في مجموعـات مختلفة تعود إلى المرحلة التي يدرسون فيها، يمكن أن تُعزى إلى اعتماد الطلبة بصورة كبيرة جـداً على المعلم أو المعلمة في الفهم أكثر من أن يعملوا في مجموعات ربما يعتقدون أنها لا تحقق لهـم الافادة المطلوبة أو المعرفة المتوخاة منهم. وهذا أيضاً يمكن أن نربطه بحاجتهم المتوسـطة للفقـرة التي تليها وهي الحاجة إلى إتاحة الفرصة لهم لتعلّم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلّم الـذاتي، إذ يمكن أن يؤيد هذا اعتماد الطلبة الكبير على المعلم. وقد جاء أقل الفقرات حاجة تلك المتعلقة بإتاحة الفرصة لهم لتعلّم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي، إذ يمكن أن يعود ذلك إلـى وضـع الإقامة غير المستقر لهم في الأردن، الأمر الذي يترتب عليه كثرة تغيب الطلبـة العـراقيين عـن المدرسة، مما قد يجعلهم غير قادرين على إتمام دراستهم الذاتية وحدهم؛ لأنهم ربما يجدون صعوبة في فهم المواد التعليمية وحدهم. وهذا يتعارض مع نتـائج الدراسـة التـي قامـت بهـا مـاجليتي (Miglietti,1996) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين أتيحت لهم الفرصة للتعلّم الذاتي والاعتمـاد على النفس كانت نتائجهم الدراسية أفضل، و أن نظرتهم للمناخ الصفي كانت أكثـر إيجابيـة مـن زملائهم الذين ساد في فصولهم جو المحاضرة والاعتماد علـى المـدرس (Teacher Centered) طوال فترة التدريس.

وتبدو الحاجة الكبيرة واضحة أيضاً بالنسبة للمجال السابع وهو **البرامج والأنشطة والخبـــرات التعليميـــة**، وترجح الباحثة حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة لهذا المجـــال بـــأنهم يـــشعرون بأهميـــة بالمشاركة في البرامج والأنشطة التعليمية داخل غرفة الصف، اعتقاداً منهم أن ذلـــك يـــساعد فـــي انخراطهم ومساهمتهم الإيجابية مع زملائهم الطلبة الأردنيين، مما يؤدي إلى إمكانية تحسين تعلّمهم. فحاجتهم إلى التنويع فيما يقدم لهم من برامج وأنشطة وخبرات يعني أن المعلمين والمعلمـــات فـــي الأردن لا يلقون بالاً كثيراً لما يوجد عند الطلبة العراقيين من فروقات فردية، سواء فـــي الناحيـــة: الجسمية، أو المعرفية، أو حتى تباينهم في الميول والاتجاهات. وقد ورد على لسان بعـــض الطلبـــة العراقيين نماذج لهذه الحاجة، إذ قال أحد الطلبة: " أنا أحب أن يعاملني المعلم بطريقة تميّزني عـــن غيري لأنني فعلاً أختلف عن غيري بما لدي من اهتمامات"، وقالت طالبة أخـــرى " إن المعلمـــة لا تشجعني على مشاركتها في البرامج والأنشطة التعليمية".

بالرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة، يتبين أنها قد تناولت بالدرجة الأولى (التشجيع على الأنشطة الترفيهية)، تليها (الرغبة في تنويع البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم)، وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة (بتوفير فرص الانخراط في الواجبات البيتية).

ويمكن أن تفسر حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى التشجيع على الأنشطة الترفيهية بالمرتبـــة الأولى بأن هؤلاء الطلبة ربما يعتقدون أن يكون اللعب هو العمل الجوهري للأطفال، خصوصاً في الأوقات العصيبة، فعلى الآباء والمعلمين أن يشجعوا أبناءهم على اللعب. فاللعب يـــسمح للأطفـــال بالاتصال بما يحيط بهم من أحداث، كما يمكنهم من التعبير عن الأحداث التي مروا بها بطـــريقتهم البسيطة الخاصة بهم. وعندما يدرك المهتمون بالعملية التعليمية التعلّمية أهميـــة اللعـــب فـــي نمـــو الأطفال، سيصبحون قادرين على التعرف على ضرورة تزويد الأطفـــال المـــصدومين أو أولئـــك الأطفال المكتئبين، بفرص ليلعبوا، وتوفير أماكن آمنة لهم للّعب.. ومن ثم يصبح هـــؤلاء الأطفـــال

قادرين على الدخول مرة أخرى في دورة نموهم التي قد انقطعت نتيجة للعنف القاسي. وهذا يتفق مع ما أشار اليه أجيولر وريتامال (Aguilar & Retamal,1998) من أنه كلما أسرعنا في إدخال اللعب في حياة الأطفال المكتئبين أو المصدومين، تمكنوا من أن يحققوا فرص الشفاء أكثر من خلال بيئة اللعب، وكلما ساعد ذلك أكثر في دخول الطفل مرة أخرى إلى العالم الخاص به . ويشيران إلى أنها طريقة لتحديد مقدار ما تأثر به هؤلاء الأطفال من تجاربهم من الناحية المعرفية والوجدانية، كما أن اللعب يساعد أيضاً الأطفال في التصرف في الأحداث السيئة، وأن مشاركتهم في اللعب مع الآخرين يمكن أن يرفع من روحهم المعنوية ويشغلهم في أوجه مفيدة.

كما يتضح أن درجة الحاجة كانت **كبيرة** للفقرات (تنفيذ أنشطة تعليمية تعلّمية تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي)، و(تعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة (كالكتب، والمجلات،...)، و(المشاركة في البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم). وهذا كله ربما يعود إلى حاجة الطلبة العراقيين إلى معلمين يستخدمون المزيد من الأنشطة التعليمية التعلّمية المختلفة بما يتناسب مع سماتهم المعرفية، والنفسية، والحسية (السمعية، والبصرية، والحركية) والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلّم بها المتعلّمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بشكل أفضل وأسرع من غيرها من الطرق والأساليب، كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلّم والاستجابة لها..

إن حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى (وجود أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لديهم)، وإلى (توفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجههم إلى مهنة تتناسب مع ميولهم التعليمية والعملية)، وإلى (خبرات تعليمية قريبة من واقعهم)، وإلى (أنشطة تعالج جوانب الضعف الموجودة لديهم)، وإلى (مراعاة الفروق الفردية مع زملائهم الطلبة من حيث المعلومات السابقة)، يمكن أن تُعزى إلى شعور الطلبة العراقيين بأنهم بحاجة إلى معلمين يركزون أكثر على ما لديهم من ميول واتجاهات

وفروق فردية بينهم وبين أقرانهم، وأن يرتبط ما يتعلّموه بحياتهم وواقعهم. وهذا يتفق مع ما أشـــار اليه سنكلير (Sinclair,2002) من أن الخدمات التعليمية يجب أن تقر بأن الأفراد يتعلّمون بطـــرق مختلفة وبوتيرة متفاوتة، وأنه يجب عليهم المشاركة بنشاط في عملية التعلّم. وأنه مـــن الجـــوهري اعتماد التعليم القائم على المشاركة وتقنيات التعلّم، بما يشمل المناهج المركزة على المتعلّمين. ويجب أن تعالج الأساليب المركزة على الأطفال حاجات شخصية الطفـــل الكليـــة، والمهـــارات التعلّميـــة الضرورية للبقاء، والنمو الفردي، والتفاعل الاجتماعي، والتعليم الرسمي.

ويبدو أن حاجة الطلبة العراقيين أقل فيما يتعلق بتوفير فـــرص الانخـــراط فـــي الواجبـــات المدرسية، وربما يعود ذلك إلى أنهم ينخرطون فعلاً مع أقرانهم مـــن الطلبـــة الأردنيـــين فـــي أداء الواجبات والمهمات المدرسية، لكنهم لا يزالون بحاجة إلى المزيد. ربما يعود هذا إلى رغبة الطلبة العراقيين لبناء المزيد من العلاقات الجيدة مع زملائهم ومع معلميهم في غرفة الصف.

كما يمكن ان تُعزى حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى مشاركة أولياء أمورهم للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية، وتوفير فرص الانخراط في الواجبات البيتيـــة إلـــى أنهـــم يشاركون أولياء أمورهم فعلاً في شؤونهم التعليمية التعلّميـــة مـــن خـــلال تواصـــلهم الـــدائم مـــع المدرسة..لكن يبدو أن هذه المشاركة تختلف من طالب إلـــى آخـــر بـــاختلاف المـــستوى الثقـــافي والاجتماعي والتعليمي لآبائهم إذ بدت هذه الحاجة كبيرة بالنسبة لبعضهم ولكنها متوســـطة للـــبعض الآخر.. وتعتقد الباحثة أن مشاركة أولياء الأمور أبناءهم فيما يتعلق بمسيرتهم التعليمية التعلّمية أمر مهم في تحقيق تعلّمهم..

كما يمكن أن يعود السبب وراء حاجة الطلبة العراقيين الأقل إلى توفير فرص الانخراط فـــي الواجبات البيتية إلى انهم يحبون الانخراط في انجاز تلك الواجبات وهم مع زملائهم مـــن الطلبـــة الأردنيين في غرفة الصف إذ ربما يشعرون أنهم ينجزون أفضل أثناء ذلك.

أما المجال الثامن والأخير وهو الانتماء والقبول فكانت الحاجة إليه متوسطة. إذ إنه، وعلى الرغم من شعور الطلبة العراقيين بأنهم يحتاجون إلى الكثير من المجالات وهم يدرسون في المدارس الأردنية الحكومية، إلا أنه تظهر حاجتهم إلى الانتماء إلى المدرسة بشكل أقل لأنهم ليسوا بحاجة إليها فهم يمتلكون إلى حد ما هذا الشعور بالانتماء إلا أنهم بحاجة متوسطة إلى مزيد من الاهتمام بأنهم مرحب فيهم في غرفة الصف، وفي المدرسة ككل. إذ إنه، وعلى الرغم من وجود عدد غير قليل من الطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية الحكومية، إلا أن عدداً لا بأس به من الطلبة العراقيين كانوا قد تسرّبوا من المدرسة، ولم يواصلوا تعليمهم لأنهم يشكون كثيراً من قلة الاهتمام والقبول في المدرسة التي يتعلّمون فيها وهذا بالطبع ينعكس سلباً على نفسية الطلبة وتحصيلهم واهتماماتهم في مواصلة تعليمهم. وهنا يمكن أن نشير إلى أصحاب القرار بأن هذه الحاجة لا يمكن غض الطرف عنها لما لها من ارتباطات وثيقة في أداء الطالب ومسيرته التعلّمية.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة إلى حد كبير مع نتائج دراسة مابوندا (Mabunda,1997) التي أشارت إلى أن هناك نظرة سلبية فيما يتعلق بالانتماء Affiliation. و أن الطلبة الأفارقة يحتاجون إلى مزيد من التفاعل والانتماء لأنهم يشعرون بنوع من العزلة أو التفرقة. كما أنها تنسجم إلى حد ما مع دراسة ديفنبورت (Davenport,2001) إذ اوضحت أن الطلبة لم يكونوا مرتاحين نفسياً لأن ما يحدث خارج المنزل من أمور سلبية ينعكس على البيئة الدراسية داخل المنزل.

وقد ظهرت الحاجة إلى الأداة ككل بالدرجة الكبيرة، مما يشير إلى أن حاجات الطلبة العراقيين التعلّمية في المدارس الأردنية الحكومية على درجة كبيرة من الأهمية.

وقد تُعزى هذه النتائج إلى انتقال الطلبة العراقيين من نظام التعليم في العراق إلى نظام تعليمي جديد في الأردن، مما يعني عدم مقدرة جزء كبير منهم على التأقلم مع الدراسة في الأردن، ويمكن ان يرتبط ذلك بالحاجات النفسية الاجتماعية الموجودة لدى هؤلاء الطلبة، وبالذات المتنقلين مع ذويهم

بشكل مستمر من الأردن إلى العراق وبالعكس. إذ أن دراسة الحاجات التعلّمية لهؤلاء الطلبة العراقيين يفيد وبدرجة كبيرة جداً في إرشاد المعلمين والمعلمات ومديري المدارس ومديراتها في التعامل معهم وهم على مقاعد الدراسة.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ونصه : " ما الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية"؟

كشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في الأردن في المرحلة الثانوية، إذ تقع في ثمانية مجالات، وهي مرتبة تنازلياً: تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية إذ كانت في المرتبة الأولى، تليها حسب الرتبة حاجة الجوانب الشخصية في المرتبة الثانية، وهكذا بالنسبة للمناهج، والعلاقة بين المعلم والطلبة، والبرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، وطرائق تنفيذ الدروس، والتقييم، وقد كانت درجة الحاجة اليها كبيرة، أما مجال الانتماء والقبول فقد جاء في المرتبة الثامنة والأخيرة، وقد كانت درجة الحاجة اليه متوسطة.

وعند الرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن حاجة **تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية** يُلاحظ أنها تناولت بالدرجة الأولى (إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف)، تليها (الحاجة إلى توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية) وكانت أقلها حاجة (توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، والميكانيك، والصيانة...). ويبدو أن حاجة الطلبة العراقيين لإيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف ، والحاجة الكبيرة إلى توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية داخل الصف، وكذلك الحاجة الكبيرة إلى عدم مبالغة المعلم في إصدار الأوامر، ربما تعود إلى حاجتهم إلى التقليل من مشاعر الحزن والتوتر التي يعيشونها في البيت، والظروف غير المستقرة لإقامتهم في الأردن، إذ يمكن أن يرى هؤلاء الطلبة أن المناخ الصفي له دور في تحقيق أهداف التعلّم والتعليم، وذلك نظراً لارتباطه بدرجة عالية بمستوى تحصيل الطلبة،

وتشكيل اتجاهاتهم، وإثارة اهتمامهم، وميولهم العلمية. لذا فإن هذا يتفق مع ما أشار اليه (زيتــون، 1994) الذي يرى أن الشعور الإيجابي للطالب وكيفية إدراكه للمناخ الصفي، والبيئة المادية داخــل الصف، والنشاطات العلمية، والمناخ الاجتماعي، جميعها تهيئ أجواء بيئية تعمــل علــى تحقيــق الأهداف التعليمية، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية، وتشجع على تطوير شخصية الطالب ونموها بكل مكوناتها الجسمية والعقلية والوجدانية.

وربما يعود السبب وراء حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى توفير مصادر تعليميــة تعلّميــة تتناسب مع ميولهم، والتركيز على استخدام أساليب تفكير مرنة في الحصة، وكــذلك الحاجــة إلــى استخدام الوسائط التكنولوجية، إلى أن الخدمات التعليمية يجب أن تقر بأن الأفراد يتعلّمون بطــرق مختلفة وبوتيرة متفاوتة، وأنه يجب عليهم المشاركة بنشاط في عملية التعلّم. وهذا مــا أشــار اليــه سنكلير (Sinclair,2002)، كما أنه أشار إلى أنه حتى تتم مشاركة الأفــراد بــشكل فعّــال، مــن الجوهري اعتماد التعليم القائم على المشاركة وتقنيات التعلّم، بما يشمل المنهجيات المركــزة علــى المتعلّمين. ويجب أن تعالج الأساليب المركزة على الأطفــال حاجــات شخــصية الطفــل الكليــة، والمهارات التعلّمية الضرورية للبقاء، والنمو الفردي، والتفاعل الاجتماعي، والتعليم الرسمي. أمــا بالنسبة للكبار، فإن التعلّم يتواصل مدى الحياة ويتأثر بالتجارب.

وقد يرجع السبب وراء حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى توفير ورش فنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، والميكانيك إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي يعيشونها هم وعائلاتهم، إذ تمكنت الباحثة من الالتقاء بعدد من الطلبة العراقيين الذين أكدوا لها انهم "يعيشون في أوضاع اقتصادية واجتماعية صعبة للغاية.. إذ الأب لا يعمل في كثير من الأحيــان، وتــضطر الأم للعمل" وكذلك العديد من الطلبة أشاروا إلى أن " الإقامة غير المستقرة لهم تحرم آباءهم من العمــل بصورة مستقرة؛ مما يعني أنهم يعيشون على المساعدات الخارجية، سواءً من المنظمات الدولية، أو

حتى من المواطنين الأردنيين" وآخرون "بحاجة إلى العمل وترك المدرسة لإعالة عائلاتهم.." وهـذا ينسجم مع نتائج دراسة الشرجبي (1999) التي أشارت إلى ان السبب الرئيسي وراء التسرب مـن التعليم اقتصادي، فيتوجه الأطفال لممارسة التسول او الانضمام إلى سوق العمل.

كما أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها خصاونة والحناوي (2006) والتي توصلت إلى أن هناك معدل تسرب عالياً عند الذكور عنه لدى الإناث. وعزت الدراسة ذلـك إلى أن الذكور كثيراً ما يساعدون ذويهم في العمل بعد الدوام الرسمي مما يؤثر سلباً في تحـصيلهم المدرسي فيتعرضون للرسوب والتسرب. كما أنها تتفق مع نتائج الدراسة التي قامت بها (UNHCR & UNICEF, 2007) التي توصلت إلى أن هناك مجموعة من التحديات تقف أمام وصول الطلبة العراقيين إلى التعليم وإكماله في الأردن والدول المجاورة منها: الحاجة إلى إرسال الأطفـال إلـى العمل لدعم الأسرة التي لا يكون الوالد فيها قادراً على العمل. عدا عن الطبيعة المـضطربة للحيـاة حيث تعيش العديد من العائلات على أمل العودة الآمنة والمستقرة إلى العراق. كما أن عـدم تـوفر الوثائق المدرسية، خصوصاً للطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية، ووضع الإقامة غير المؤكد للعائلات العراقية شكلت معوقات رئيسية للوصول إلى التعليم.

أما المجال الثاني وهو **الجوانب الشخصية** فيبدو أن الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية لديهم العديد من الحاجات فيما يتعلق بالجوانب الشخصية، والتي توصلت اليها الدراسة أن حاجـة الطلبـة العراقيين إلى جميع الفقرات المنتمية إلى هذه الحاجة كانت كبيرة مما يستلزم التعمق في فهم وتحديد تلك الحاجات وتلبيتها.

وبالرجوع إلى تفاصيل هذه الحاجة يتبين أنها تشمل (الرغبة في تعلّم اللغة الإنجليزية باتبـاع أساليب حديثة في تعلّمها) بالدرجة الأولى، تليها (الحاجة إلى تطوير مهاراتهم لحل المشكلات التـي

تواجههم) والحاجة إلى (تنمية مهارة الحديث لديهم). وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة في تنمية مهارة الإصغاء لديهم.

وترجح الباحثة حاجة الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية الكبيرة إلى تعلّم اللغة الإنجليزية باتباع أساليب حديثة في تعلّمها إلى شعورهم بالتأخير عن أقرانهم من الطلبة الأردنيين في هذه المهارة، وربما يكون السبب في ذلك إلى أنهم يبدأون بتعلّم اللغة الإنجليزية في صفوف متأخرة في بلدهم الأصلي العراق عنه في الأردن، كذلك فإن كثرة ترحالهم وتغيبهم عن المدرسة نتيجة اقامتهم غير المستقرة في الأردن، جعلت من حاجتهم لتعلّم اللغة الإنجليزية حاجة كبيرة. وقد أشاد العديد من الطلبة العراقيين بعبارات مكتوبة للباحثة بأنهم يحتاجون إلى تعلّم اللغة الإنجليزية "بشدة" وأنهم "يرغبون في دروس تقوية في اللغة الإنجليزية" وأنهم "يحتاجون إلى ضرورة مراعاة المعلمين ضعفهم العام في اللغة الإنجليزية في المدارس الأردنية الحكومية التي يدرسون فيها".

كما يمكن أن يعود السبب وراء حاجة الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية إلى تطوير مهاراتهم في حل المشكلات التي يواجهونها، إلى أنهم ما يزالون يواجهون مشكلات في التأقلم مع التكيف مع أقرانهم في المدرسة، وأخرى تتعلق بظروفهم الاقتصادية والاجتماعية، وتعتقد الباحثة انه لا بد من تلبية حاجات هؤلاء الطلبة، ومساعدتهم في تنمية مهارة الحديث لديهم للتعبير عن ذاتهم وعن حاجاتهم، وما يحتاجون اليه ومساعدتهم في اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح... إذ إنها حاجات أساسية لا بد من فهمها قبل تلبية حاجاتهم الأخرى. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قد قام بها بوجنر (Bogner,2005) والتي توصلت إلى ان فهم حاجات الأطفال والشباب اللاجئين المستوطنين، الذين يدرسون في المدارس الحكومية في ولاية نيويورك الأمريكية الأساسية قبل تلبية حاجاتهم الأخرى، وأن الطلبة اللاجئين بحاجة إلى دعم من جانب الكبار،

وضرورة التواصل اجتماعياً معهم والتعرف إلى أوضاعهم وأحوالهم لتقديم المساعدة اللازمة لهم؛ لما له من تأثير في تحصيلهم الأكاديمي، وفي حياتهم بشكل عام.

كما تتفق مع دراسة بو (Poe, 2006) التي توصلت إلى أن الطلبة اللاجئين ممن هم في رعاية ولاية أوكلاهوما كانوا يعانون من الأذى والإهمال، بالإضافة إلى شعورهم بالإحباط والقلق، والظلم، وعدم المساواة بينهم وبين الطلبة الآخرين، وعزلتهم عن نشاطات المدارس الأخرى، ومن علاقاتهم مع الأقران، ومشاكل تتعلق بعدم اهتمام المدرّبين لما لدى الطلبة من خبرات ومعارف سابقة في عملية التعليم. وأن هناك علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وفرص عيشهم مع أقارب لهم، و أن العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب لها أثر في زيادة فرص نجاح الطالب الأكاديمية، إذ لا يوجد آباء لهم يعطونهم الدعم والرعاية اللازمتين، وتغطية الفراغ العاطفي الذي يشعرون به.

وربما يعود السبب إلى حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى مراعاة مهاراتهم الشخصية القيادية، والشعور باحترام ذاتهم، والتمتع بالثقة بالنفس، إلى أن هذه حاجات أساسية كما أشارت النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية: كالأمن، والانتماء، وتكوين الصداقات، والتقبل، واحترام الذات للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم، وتحقيق الذات في النهاية. وهذا أيضاً يتفق مع ماسلو الذي يرى أن الانسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف مهمة تشكل الحاجة لتحقيق الذات Self Realization التي تقع في قمة الحاجات الانسانية أهم أهدافه. كما يشير (الشنطي، أبو سنينة، 1989) إلى أن الحاجة إلى تقدير الذات تحدث عندما يتمكن الطفل من إشباع حاجة المعرفة والفهم، كما يرى زهران (1984) أن هذه الحاجات تعدّ أساسية في مرحلتي المراهقة والرشد.

أما حاجة الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية إلى تنمية مهارة الإصغاء لديهم، فكانت بالمرتبة الأخيرة وبدرجة حاجة كبيرة، إذ يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تصور الطلبة أنهم يمتلكون

القدرة على الإصغاء الجيد للآخرين، ولكنهم كما يبدو يحتاجون إلى تنمية مهارة الحديث لديهم بدرجة أعلى. وعلى العموم، تعتقد الباحثة أن حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة لكلا المهارتين السابقتين يبرز وبشكل واضح حاجتهم إلى تنمية مهارة التعلّم النشط لديهم، وأشار ريتشمان (Richman,1991) إلى أن التعلّم النشط يسهم في بناء العلاقات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّمين أنفسهم، كما يسهم في تأمين الراحة النفسية الاجتماعية الإيجابية لهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها فيزر وأرياس (Visser & Arias, 2003) التي توصلت إلى وجود حاجات تعليمية لكل من المعلمين والطلبة تتمثل في ضرورة الترويج للتعلّم النشط والابتعاد عن التعلّم الاصم.

أما المجال الثالث وهو **المناهج** فيبدو أن حاجة الطلبة العراقيين له كبيرة، إذ أبدى الكثير منهم وجود اختلافات في المناهج التي كان يدرسونها في بلدهم الأصلي العراق، والمناهج التي يدرسونها حالياً في الأردن، عدا عن الملاحظات الأخرى التي حصلت عليها الباحثة من الطلبة أنفسهم حول المناهج الأردنية وأنها "صعبة بالنسبة لبعض منهم"، وأنها كانت وراء تسرب عدد آخر من الطلبة من المدارس" وأن "بعضهم الآخر بحاجة إلى دروس تقوية في بعض المواضيع التعليمية لأنهم لا يفهمونها بالكامل في غرفة الصف".

وعند الرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة يتبين أنها تشمل بالدرجة الأولى (أرغب في مناهج تعزز فرص تعلّمي مستقبلاً)، تليها الحاجة إلى (مناهج تبرز مواهبي)، و(مناهج تبرز طاقاتي)، تليها الحاجة إلى (مناهج تدفعني نحو الابداع)، و(مناهج تدفعني نحو الابتكار). وكانت أقلها حاجة تلك المتعلقة بِ (أرغب في زيادة ابداعي الأدبي من خلال المناهج) وكانت درجة الحاجة اليها متوسطة.

ربما يعود السبب في حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى مناهج تعزز فرص تعلّم مستقبلاً إلى ايمان هؤلاء الطلبة إلى أن المناهج التي يتعلّمونها حالياً يمكن أن تكون أداة يستعينون بها في التعلّم

مستقبلاً خصوصاً إذا تيسرت أمور عودتهم الآمنة إلى بلدهم الأصلي العراق، وهذا يتفق مع ما أشارت اليه (INEE,2009) في أن المناهج يجب أن تراعي الحاجات النفسية الاجتماعية للمتعلّمين لتمكينهم من مواجهة الحياة بشكل أفضل خلال حالة الطوارئ وبعدها. كما يتفق هذا مع ما أشار اليه (Tawil & Alexandra, 2002 & 2004) في أن التعليم يمكن أن يلعب دوراً حاسماً في مساعدة المجموعات المتأثرة لمواجهة وضعها، وذلك عبر اكتساب معرفة وخبرات اضافية تساعدها على البقاء والعودة إلى الحياة الطبيعية وينبغي أن تكون المناهج المعتمدة ملائمة للحاجات الحالية والمستقبلية للمتعلّمين، وأن تكون مترابطة بالتالي مع المعلومات التي تحتاج إليها الجماعات المحلية تبعاً للظروف المتغيرة بفعل الطوارئ، كالمهارات الحياتية، والتربية السليمة. وهذا ما أشار اليه (UNICEF,UNESCO,WHO & World Bank,2000).

كما يمكن أن تعود حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى مناهج تبرز كلاً من مواهبهم وطاقاتهم إلى شعورهم بأنهم يملكون العديد من المواهب والطاقات الدفينة. ولكنهم لا يملكون الفرص الكافية لإبرازها؛ إما لأنهم غير منسجمين بدرجة كبيرة مع أقرانهم من الطلبة الأردنيين في الصف، أو إما لأنهم لا يعاملون معاملة توازي تلك المعاملة التي يُعامَل بها أقرانهم من الطلبة الأردنيين؛ أو لأنهم يشعرون بأن المناهج لا تساعدهم في تحقيق ذلك..ويمكن أن يكون ذلك سبباً في رسوب هؤلاء الطلبة العراقيين أو أن يكون سبباً في تسربهم من المدارس الأردنية الحكومية.. وهذا يتفق مع أشارت اليه دراسة خصاونة والحناوي (2006) إلى أن المناهج إذا لم تلبِّ حاجات واهتمامات وميول الطلبة، يمكن أن تكون سبباً في مشكلة الهدر التربوي التي تتمثل في المعدلات العالية لتسرب ورسوب الطلبة من المدارس. كما أنها تتفق مع ما أشار إليه كل من: ائتلاف حماية الطفل الدولي (International Save the Children Alliance, 1996) والشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE,2009) إذ يجب أن تشكل البرامج التعليمية في حالات الطوارئ شكلاً من

أشكال المساعدة النفس–اجتماعية، على اعتبار أنها تؤسس بيئة تعلّم أليفة، وتوفر حصصاً في أوقات زمنية منتظمة، وتوجد إحساساً بالأمل للمستقبل.

كذلك فإنه يبدو إن حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى مناهج تعزز احترامهم، وأخرى تتلاءم مع فئتهم العمرية إلى شعورهم الناضج بأنهم بحاجة إلى درجة عالية من الاهتمام، والاحترام ليس فقط من جانب المعلم، وأقرانهم من الطلبة الأردنيين، وإنما قد يعود ذلك إلى حاجتهم الكبيرة إلى مناهج تتناسب مع أعمارهم وحاجاتهم وخصائصهم النمائية والمعرفية. وتعتقد الباحثة أن للمعلم دوراً مهماً في تحقيق ذلك، وهذا ما يتفق مع ما أشار اليه البيلي وقاسم والصمادي (1997) حول أدوار المعلم النموذجية.

أما حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى الرغبة في زيادة ابداعهم الأدبي من خلال المناهج، فقد يُعزى ذلك إلى شعور الطلبة العراقيين إلى أنه يمكن لهم أن يزيدوا ابداعهم الأدبي من خلال قراءاتهم واطلاعاتهم الذاتية، سواء كانوا ملتحقين بالمدرسة أم لا. أو قد يُعزى ذلك إلى اهتمام الطلبة العراقيين إلى ما هو ضروري أكثر في تنمية مهاراتهم المستقبلية، فقد يرى هؤلاء الطلبة أن الابداع الأدبي قد يكون حصيلة تفاعل الفرد مع بيئته أكثر منها من خلال عملية التعلّم في غرفة الصف...

أما المجال الرابع وهو **العلاقة بين المعلم والطلبة** فيبدو أن الطلبة العراقيين بحاجة كبيرة اليه، إذ يمكن أن تُعزى هذه الحاجة إلى أن الطلبة العراقيين يرغبون بإيجاد علاقات جيدة مع معلميهم، وبينهم وبين زملائهم؛ لأن هذه العلاقات من شأنها أن توفر مناخاً نفسياً مريحاً يساعد في تحسين أدائهم الأكاديمي كما أشار برادي (Brady,1996) إلى أن المناخ الصفي وما يحويه من عوامل كعدد الطلبة داخل الصف، والعلاقة بين الطالب والمعلم، والطرق المتبعة في التدريس، تؤثر جميعاً على أنماط التفاعل الذي يجري داخل الفصل الدراسي بين الطلبة والمعلمين من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة اخرى.

وعند الرجوع إلى تفاصيل هذه الحاجة يتبين أنها تشمل (أريد معلماً لا يؤذي مشاعري) وكذلك (أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه)، تليها (أريد معلماً يتقبل آرائي أثناء المناقشة)، وكانت أقلها حاجة الفقرة (بحاجة إلى عدم سخرية المعلم مني). ويبدو واضحاً أن الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية يحتاجون إلى معلم لا يؤذي مشاعرهم، ويحترم آراءهم، ويسمح لهم بالنقاش وإبداء الرأي، ويسمح بتعدد وجهات النظر والتنافس الشريف بين الطلبة. وتعتقد الباحثة أن هذه الحاجات هي حاجات مهمة جداً لإيجاد علاقة طيبة بين الطلبة العراقيين من جهة وبين زملائهم من الطلبة الأردنيين من جهة وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى. وهذا يتفق مع ما أشار اليه نشواتي (1986) في أن الخصائص الشخصية للمعلمين تلعب دوراً هاماً في ايجاد مناخات صفية مختلفة، وهذه الخصائص تؤثر في تحصيل الطلبة، ومن بين هذه الخصائص: الاتزان، والدفء، والمودة، والحماس، والإنسانية.

ويبدو أن الطلبة العراقيين بحاجة إلى اهتمام المعلمين بمشكلاتهم، وهذا يتفق مع ما أشار اليه لوري ولويكي (Lorey,2001; Lowicki, 2000) حول ضرورة توفير بيئات تعلّم آمنة وتضمن حماية المتعلّمين وراحتهم النفسية والعاطفية والمادية. كما أنها تتفق مع ما أشار إليه ائتلاف حماية الطفل الدولي (International Save the Children Alliance, 1996) والشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE, 2009) إذ يجب على جميع المشاركين في تيسير التعليم، وبالأخص المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة، أن يتلقوا توجيهاً بشأن الدور الذي سيلعبونه في الحد من الآثار النفس-اجتماعية المنعكسة على المتعلّمين.

إن بعض الطلبة العراقيين بحاجة إلى معلم يعدل بينهم وبين بقية زملائهم ، وإلى عدم سخرية المعلم منهم بدرجة كبيرة، إذ يبدو أن الطلبة العراقيين يعانون من سخرية المعلمين منهم في غرفة الصف. وربما يعانون أيضاً من سخرية أقرانهم منهم؛ مما يستدعي ضرورة تغيير مثل هذه المعاملة

للطلبة العراقيين لأن هذا من شأنه أن يؤثر فيهم وفي أدائهم. وهذا يتفق مع أشــارت اليــه روتــر (Rutter,1994) من وجود حاجات تعليمية لمجموعة من الأطفال اللاجئين المستوطنين في بريطانيا من أهمها انهم يعانون من: السخرية، والتمييز العرقي لهؤلاء الطلبة من زملائهم الآخرين بالإضافة إلى شعورهم بأن المعلمين يتعاملون معهم بناءً على تصوّرات سابقة وضعوها لهم وليس بناءً علــى وضعهم الحالي، وقلة الدعم والاهتمام بلغة التعليم.

أما المجال الخامس وهو **البرامج والأنشطة والخبرات التعليميــة** فيبــدو **أن** حاجــة الطلبــة العراقيين اليه كبيرة. وقد تباينت درجة حاجة الطلبة العراقيين إلى فقرات مجال البرامج والأنــشطة والخبرات التعليمية، فمنها ما جاء بدرجة حاجة كبيرة، ومنها ما جاء بدرجة حاجة متوسطة. وبشكل عام، يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة العراقيين ربما بحاجة إلى ما يدعم عملية تعلّمهــم، ويحسنها وتوفير البرامج التعليمية التي تلائم مستوياتهم المعرفية والمهارية، وتنمي ما لــديهم مــن مواطن قوة، وتعالج ما لديهم من مواطن ضعف. وربما كانت هذه الأنشطة التي يرغبون بتوفرهــا سبيلاً إلى الشفاء من الآلام النفسية الاجتماعية التي خلفتها الحرب على العراق. ويمكن استثمار تلك الخبرات والمواقف والأنشطة المدرسية؛ باعتبارها خبرات مواتيــة يمكــن فــي ســياقها توظيــف استراتيجيات مناسبة لإرشاد هؤلاء الطلبة العراقيين المتأثرين بأوضاعهم غير المستقرة وعلاجهــم، وارتباطاً بالدور الفريد الذي تقوم به المدرسة في حياة الطلبة.

وبالرجوع إلى الفقرات التفصيلية لهذه الحاجة يتبين أنها تشمل الآتي: (التشجيع على الأنشطة الترفيهية) بالمرتبة الأولى، إذ يمكن أن تكون الأنشطة الترفيهية وسيلة تساعد في تغييــر مجريــات الأحداث وضبط زمام الأمور خلال ما يمرون به في الفترة الحالية مــع عــائلاتهم مــن ضــغوط اقتصادية ونفسية اجتماعية تؤثر في نمائهم ككل. كذلك فإن توفير الأنشطة الترفيهية يمكن أن تساعد الطلبة العراقيين من التعبير عن مشاعرهم التي هي من الصعب أن يعبروا عنها بكلمات صــريحة.

وهذا يتفق مع ما أشار اليـــه ساكلوفـــسكي وآخـــرون (Saklofske , Janzen, Hildebrand & Kaufmann, (1998)) من أن ممارسة الأطفال والشباب والمراهقين للّعب والأنـــشطة الترفيهيـــة يمكن أن تساعدهم من تبديل أدوارهم ليصبحوا موطن قوة. فاندماج الأطفال في الرسم يساعدهم في التعبير عن مشاعرهم مع أحداث العنف والنزاع التي مروا بها خلال تواجدهم في العراق بطريقـــة رمزية. ويمكنهم القيام بلعب الأدوار، والكتابة والموسيقى والإيقاع، والرســـم، وكتابـــة القـــصص والحكايات. وغيرها من الأنشطة التي يمكن أن يعبروا عن أنفسهم من خلالها فتمكنهم من ان يحسنوا من مهاراتهم في حل المشكلات، والإبداع، وقدرتهم في التفكير الناقد لأنفسهم وللآخرين. الأنـــشطة المعبرة يمكنها أيضاً أن تزود الشباب بنوافذ للاستمتاع بالراحة، والضحك والعفوية والبساطة.

كما أن حاجة الطلبة العراقيين الكبيرة إلى توفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجههم إلـــى مهنة تتناسب مع ميولهم التعليمية والتعلّمية يمكن أن تُعزى إلى حاجتهم لإعالة انفسهم أولاً وأفـــراد عائلتهم ثانياً، خصوصاً أن العديد من الطلبة العراقيين الذين التقت بهم الباحثة في الدراسة الميدانيـــة ينتمون إلى عائلات تعاني من ظروف اقتصادية واجتماعية وصحية عديدة، كما أن الآباء والأمهات في العديد من العائلات لا يعملون، وبحاجة إلى معونات خارجية. وهذا ينسجم مع نتائج دراسة لجنة الاغاثة الدولية (IRC,2008) التي توصلت إلى أن المرحّلين العراقيين في كل من: الأردن وسوريا بحاجة إلى مساعدات كبيرة وأن معظمهم يعيشون في أحياء فقيرة في المدن الرئيـــسة فـــي الـــدول المضيفة لهم، يعاني منها العراقيون من أهمها: الصدمة، ونقص الرعاية الصحية، والتعليم. وكشفت عن وجود مشكلات أخرى تتعلق بوضعهم الاقتصادي، وحاجتهم إلى توفير المزيد من فرص العمل، ومشاكل تتعلق بوضع إقامتهم، والرغبة في العودة الآمنة للعراق.

كما أبدى العديد من الطلبة العراقيين حاجة كبيرة إلى توفير أنشطة تعالج جوانـــب الـــضعف الموجودة لديهم وأخرى تثري جوانب القوة الموجودة لديهم. إذ طالب العديد من الطلبـــة العـــراقيين

بتوفير "حصص تقوية في اللغة الإنجليزية" وآخرون طالبوا "بإعطاء المزيد من الحصص خصوصاً في المواد العلمية" إذ لاحظت الباحثة أن هناك معدلات كبيرة من الرسوب والإكمال لدى طلبة المرحلة الثانوية..خصوصاً في مادتي: الرياضيات، والفيزياء، وأيضاً في مادة اللغة الإنجليزية. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف البيئة التعليمية التعلّمية للطلبة العراقيين وإلى ظروف الاقامة غير المستقرة لهؤلاء الطلبة وعائلاتهم. التي غالباً ما تؤدي إلى انقطاع الطلبة العراقيين عن مواصلة دروسهم وتعلّمهم..

كما أن الحاجة التي أبداها الطلبة العراقيون إلى توفير خبرات تعليمية قريبة من واقعهم، وتنفيذ أنشطة تعليمية تعلّمية تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم كالتفكير الابداعي، وتنويع البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم، وتعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة كالكتب، والمجلات، والصور. ومراعاة الفروق الفردية مع زملائهم الطلبة من حيث الميول، وتوفير فرص الانخراط في الواجبات المدرسية، ومراعاة الفروق الفردية مع زملائهم الطلبة من حيث المعلومات السابقة، والتركيز على انجاز المشاريع التعليمية جميعها تشير إلى رغبة الطلبة العراقيين إلى المزيد من الانخراط والاندماج مع معلميهم وزملائهم من الطلبة الأردنيين في غرفة الصف وفي المدرسة. إذ يبدو أن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى إبراز ما لديهم من مواهب وطاقات وميول واتجاهات من خلال توفير الأنشطة والخبرات التعلّمية التي توفر لهم الفرصة للمشاركة وابراز تلك المواهب والطاقات. ومن الملاحظ أنهم يحتاجون إلى معلمين يراعون مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة وأن الطلبة مختلفون في تعلّمهم..

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فيزر وأرياس (Visser & Arias, 2003) التي توصلت إلى وجود حاجات تعليمية للطلبة الذين يدرسون في جمهورية كونغو الديمقراطية (DRC) تتلخص بضرورة تحول العملية التعليمية التعلّمية في معظم الغرف الصفية في

الجمهورية من دورها السلبي لتصبح فعالة، وأكثر ارتباطاً بحياة المتعلّمين وما يواجهونه من مشكلات، بحيث يصبحون قادرين على مواجهتها.

كما أن هذه النتائج تنسجم مع ما أشار اليه لازورس (Lazarus,1998) من أن تطوير المناهج التدريسية وتصميمها يجب أن يتلاءم مع السياق والحاجات والفئات العمرية والقدرات الخاصة بالمتعلّمين. وأنه لا بد من التحول إلى أساليب تعليمية قائمة على المشاركة والمرونة وإدراج المناهج المتمركزة على المتعلّمين بشكل أسرع، ويجب على المعلم أن يكون مسهلاً في بيئة التعلّم. كما أنه يعزّز أساليب التعليم القائمة على المشاركة ويثبت فائدة وجود الوسائل التعليمية المساعدة .

كما أنه ينسجم مع ما أشار اليه ريتشمان (Richman,1991) من أن التدريس يجب أن يكون قائماً على التفاعل والمشاركة، كما أنه يجب أن يستخدم الأساليب الإنمائية الملائمة للتعليم والتعلّم. وقد ينطوي ذلك، من بين أمور أخرى، على العمل الجماعي، وإنجاز المشاريع، وتعليم النظراء، ولعب الأدوار، وسرد القصص، والألعاب، وألعاب الفيديو والقصص. كما عدّ أن العلاقة بين المعلم والطالب مهمة جداً في دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم أو صعوبات في التكيف مع المدرسة، إما نتيجة للحروب أو نتيجة لظروف أخرى.

وتنسجم أيضاً مع ما أشار اليه سنكلير (Sinclair,2002) من أن الخدمات التعليمية يجب أن تقر بأن الأفراد يتعلّمون بطرق مختلفة وبوتيرة متفاوتة، وأنه يجب عليهم المشاركة بنشاط في عملية التعلّم، وأن يكون التعليم قائماً على المشاركة وتقنيات التعلّم، بما يشمل المناهج المركزة على المتعلّمين.

وتعتقد الباحثة أن على المعلمين أن يدركوا اختلاف الطلبة بدرجة كبيرة فيما بينهم، وأنهم يتعلّمون بسرعات مختلفة، ويشعرون بالدافعية بطرق مختلفة، ويحضرون معهم خبرات سابقة مختلفة إلى غرفة الصف. وعلى المعلمين أن يدركوا تلك الفروق، وأن يعرفوا كيف يتعاملون معها، وأن

يحددوا أنواعها فيما إذا كانت اقتصادية أو ثقافية أو جنسية أو غير ذلك، وأن يعرفوا الطرق المختلفة التي تستخدم في تعزيز التعليم من مثل التعلّم الاتقاني، وتطوير مشاريع تعلّم تعـاوني، أو اسـتخدام البرامج التعليمية المعتمدة على أجهزة الحاسوب.

أما حاجة الطلبة العراقيين إلى توفير فرص الانخراط في الواجبات البيتية فكانت متوسـطة، على خلاف من حاجتهم المرتفعة إلى توفير فرص الانخراط في الواجبات المدرسـية، إذ يبـدو أن الطلبة العراقيين يرغبون مشاركة أقرانهم من الطلبة الأردنيين ومعلميهم في غرفة الصف في إنجاز المهمات التعليمية التعلّمية المختلفة، وأنهم لا يفضلون إنجاز تلك المهمات على شكل "واجبات بيتية" ربما يعود ذلك إلى أن البيئة الدراسية في البيت لا تسمح لهم بذلك، أو أنها غير فعالة، أو لأنهم كما أشار (مصطفى، 1995) يفتقرون إلى عادات الدراسة ومهاراتها.

وهذا يمكن أن يتداخل مع ما أشار إليه كوبر (Copper,1989) إلـى أن للواجبـات البيتيـة تأثيرات ايجابية على التحصيل. وأن تأثير الواجب البيتي يرتبط بمستوى صف الطالب، فالواجبـات البيتية لها أثرها الكبير في تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية. وبشكل أقل في حالة طلبة المرحلـة الاعدادية، وبشكل متدنٍ في حالة طلبة المرحلة الإبتدائية. وأشار أيضاً إلى أن الواجبات البيتية لهـا أثر على تعلّم المهمات البسيطة أكثر من المهمات الصعبة. ويؤكد كوبر أن الواجبات البيتية يمكنهـا أن تخدم عدة أغراض. ففي حالة الصفوف الدنيا، فإن هدف الواجب البيتي هو فـي الغالـب توليـد اتجاهات إيجابية وعادات دراسية حسنة من النوع الذي يحتاج اليها الطالب ليتفوق فـي المدرسـة. ونتيجة لذلك، فإن الواجبات القصيرة والسهلة تكفي لهذه الغاية. وفي حالة الـصفوف العليـا، فـإن المعلمين على الأغلب يستخدمون العمل البيتي لإيجاد الاهتمام في المادة، ولذلك فإن الواجبات التـي فيها قدر من التحدي والتي تتطلب عمليات أو مستويات تفكيرية عليا تخدم هذا الغرض.

أما حاجة الطلبة العراقيين إلى مشاركة أولياء أمورهم للمعلمين في تحقيق أهـداف العمليـة التعليمية التعلّمية فكانت متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نفس السبب المشار اليه بالنـسبة إلـى نفس الفقرة لطلبة المرحلة الأساسية وهو أنهم يشاركون أولياء أمورهم فعلاً في شؤونهم التعليميـة التعلّمية من خلال تواصلهم الدائم مع المدرسة. لكن يبدو أن هذه المشاركة تختلف من طالـب إلـى آخر باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي والتعليمي لآبائهم إذ بدت هذه الحاجة مرتفعـة بالنـسبة لبعضهم ولكنها متوسطة للبعض الآخر. وتعتقد الباحثة أن مشاركة أولياء الأمور أبناءهم فيما يتعلق بمسيرتهم التعليمية التعلّمية أمر مهم في تحقيق تعلّمهم. وينسجم هذا مع نتائج الدراسة التي قام بهـا اكسيو (Xue, 1995) والتي توصلت إلى وجود اضطرابات نفسية وإحباط بدرجة كبيرة جداً لـدى المراهقين الصينيين الذين كانوا في بيئة جديدة من بيئات اقتصادية وسياسـية صـعبة. وأوصـت الدراسة بضرورة زيادة التعاون بين المدرسة وأولياء أمور المراهقين والمراهقات والمجتمع من أجل المساعدة في تلبية الحاجات النفسية والعاطفية لدى هؤلاء المراهقين.

وفيما يتعلق في المجال السادس وهو **طرائق تنفيذ الدروس،** فقد كانت حاجة الطلبة العراقيين اليه مرتفعة، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى شعور الطلبة العراقيين إلى أن طرق التدريس التي يتبعها المعلمون بالإضافة إلى الأنشطة التي يصممونها ويشارك فيها هؤلاء الطلبة ربما لا تتناسـب مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم. وتعتقد الباحثة أنه لا بد من تمكن المعلمين من تنفيـذ طرائق التدريس المختلفة لكي تقابل اهتمامات الطلبة المختلفـة. إذ أن اهتمـام المعلمـين بميـول واهتمامات الطلبة يشعرهم بالفخر والاعتزاز بالنفس، وأنهم يمثلون بالفعل محور العملية التعليميـة التعلّمية. وعندئذٍ يكون التعلّم أفضل وأكثر متعة..

وبالرجوع إلى الفقرات التفصيلية المتعلقة بفقرات هذه الحاجة يتبين أنها تشمل بالمرتبة الأولى (الحاجة إلى التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتي وميولي)، تليهـا الحاجـة إلـى

(استخدام طرائق تدريس مرنة، كالألعاب والمسابقات)، تليها الحاجة إلى (تشجيع طرائق التـدريس المشاركة الفاعلة في الدرس). وقد جاءت الحاجة إلى (إتاحة الفرصة لتعلّم بعض أجزاء المنهج مـن خلال التعلّم الذاتي) في المرتبة الأخيرة، بدرجة حاجة متوسطة. ويبدو أن حاجة الطلبـة العـراقيين الذين يعانون من قلة اهتمام المعلمين بتنويع طرائق التدريس، وأنهم بحاجة إلى معلمين ينوّعون من طرائق التدريس بما يناسب اهتماماتهم وميولهم، وهذا يتفق مع ما أشار اليه البيلي وقاسم والصمادي (1997) من أن أحد ادوار المعلم النموذجية أن يكون خبيراً تعليمياً، وأن يكون المعلم قـادراً علـى اتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعلّم تتعلق بالأهداف التربوية، وعملية التقـويم، وطرائـق التدريس، والوسائل التعليمية، والمراجع والواجبات البيتية، وحاجات الطلبة.

كما أن حاجة الطلبة العراقيين المرتفعة إلى استخدام المعلمين طرائق تدريس مرنة وأخـرى تشجعهم على المشاركة الفاعلة في الدرس، وأخرى تتيح لهم العمل في مجموعات مختلفة، والحاجة المرتفعة إلى التقليل من الأساليب التقليدية في التعليم تتفق مع ما أشارت اليـه دراسـة خـصاونة والحناوي (2006) من أن عدم كفاية بعض المعلمين أكاديمياً أو مسلكياً، واستخدامهم بعض طـرق التدريس العقيمة التي لا تثير اهتمام الطالب أو تحفزه، وعدم مراعاتهم للفروق الفردية بين الطلبـة واهتمامهم بالطلبة المتفوقين فقط، وإهمالهم للطالب إهمالاً مقصوداً، ومتعمداً لأسباب اجتماعيـة، أو فكرية أو غيرها يمكن أن يكون سبباً في رسوب الطلبة أو في تسربهم من المدارس.

ويبدو أن حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى اتاحة الفرصة لهم لتعلّم بعض أجزاء المـنهج من خلال التعلّم الذاتي تعود إلى رغبتهم في تعلّم المحتوى التعليمي وفهمه في المناهج الأردنية مـع زملائهم من الطلبة الأردنيين، وبوجود معلميهم في غرفة الصف أكثر من حـاجتهم إلـى الدراسـة البيتية الذاتية لتلك الموضوعات إيماناً منهم أن المدرسة هي موقع يقدّم خبـرات ومواقـف تعلّميـة جماعية تفيدهم في مواجهة محنتهم، وأنها تتيح لهم فرص خاصة ومواتية للتعليم والتعلّم بمشاركة مع

زملائهم من الطلبة الأردنيين مما يساعد في تعلّمهم. وربما يعود ذلك إلى استصعاب هؤلاء الطلبة لبعض أجزاء المنهاج الذي يدرسونه معتقدين أن انتظامهم في الحضور إلى المدرسة والتعلّم داخل أسوارها يمكن أن يحسّن من تعلّمهم وأدائهم. وهذا ربما يتعارض مع نتائج الدراسة التي أجراها جونسون وجاكلين (Johnson & Jacqueline,2000) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو الدراسة في المنزل من جانب الإناث من الطلبة، ومن الذين ينحدرون من أقليات عرقية أخرى مثل السود وذوي الأصول الاسبانية والآسيوية. فمثل هؤلاء الطلبة ربما وجدوا في الدراسة البيتية من جانبهم والتدريس المنزلي من جانب أولياء أمورهم أكثر إنتاجية وإيجابية نظراً للخصوصيات الثقافية والعرقية والقيمية لديهم، ودرجة فهم الطرفين من الأبناء وأولياء الأمور لحاجات كل طرف وأهدافهما من تربية الأبناء وتعليمهم. كما أن البيئة الدراسية المنزلية المناسبة قد سمحت لأولياء الأمور ذوي الخبرة التدريسية أو الاهتمام التدريسي أو الدرجات العلمية العليا أن يفيدوا أبناءهم بشكل أكثر فاعلية من غيرهم، بل وتكوين اتجاهات إيجابية لهؤلاء الأبناء نحو البيئة الدراسية المنزلية في ضوء الرعاية من جانب الوالدين بصرف النظر عن الصفوف الرأسية التي يلتحق بها الطلبة.

ويتبين أن هناك حاجات مرتفعة للطلبة العراقيين في المجال السابع وهو **التقييم**، وترجح الباحثة تلك الحاجة المرتفعة إلى أن التقييم يعدّ جزءاً أساسياً لا يمكن عزله عن باقي مكونات العملية التعليمية التعلّمية وأنه من الخطأ عدّه مرحلة تأتي في نهاية الدرس أو الوحدة للحكم على مستوى تحقيق الطلبة لأهداف المنهج.

وبالرجوع إلى الفقرات التفصيلية المعبرة عن هذه الحاجة يتبين أن حاجة الطلبة العراقيين إلى (ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة) جاءت بالمرتبة الأولى، ويبدو أن حاجة الطلبة العراقيين المرتفعة إلى توفير التغذية الراجعة المستمرة إلى أهميتها في توجيههم إلى الطريق الصحيح في

التعلّم، فتثيبهم وتعززهم إن كانت اجاباتهم صحيحة، وترشدهم إلى ضرورة إعادة النظر في إجاباتهم إن كانت غير صحيحة. وتعتقد الباحثة أن معرفة المتعلّم الفورية بصورة استجابته يعدّ نوعاً من أنواع التعزيز مما يؤدي تعديل في سلوك المتعلّم إلى التعلّم.

كما أبدى الطلبة العراقيون حاجة مرتفعة إلى التركيز على ما لديهم من انفعالات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضرورة أن يتناسب الأسلوب الذي يتبعه المعلم في التقويم بما لديهم من انفعالات ومشاعر تعبر عن مدى الحزن والصدمة التي لا تزال عالقة لدى هؤلاء الطلبة العراقيين وتؤثر في أدائهم.وترجح الباحثة تلك الحاجة إلى أنه لا بد من أن تُراعى خصائص الطلبة العراقيين، والصعوبات أو المشكلات الكامنة لديهم، مع اعتبار الخلفية الأسرية والدراسية، ووضع الإقامة غير المستقر لهم، وغير ذلك من متغيرات مؤثرة في أدائهم وارتقائهم الأكاديمي.

أما حاجة الطلبة العراقيين إلى تنوع أساليب التقييم، والتركيز على تقويم الأداء في السلوك فربما يعود إلى حاجة الطلبة إلى ذلك التقييم لاعتقادهم أنه يمثل قاطرة التدريس الفعال فمن خلاله يتعرف المعلم على جوانب كثيرة من: قدرات وميول وذكاء وأنماط تعلّم الطلبة ثم تساعد المعلمين في تصميم الأنشطة التعليمية التعلّمية التي تراعي الاختلافات بين الطلبة في هذه الجوانب وتظل عملية التقييم مصاحبة للتدريس ولأعمال الطلبة طوال الوقت ويشترك فيها كل من المعلم والطالب.

أما درجة الحاجة إلى (التركيز على حفظ المعلومات) فكانت متوسطة إذ يبدو أن حاجة الطلبة العراقيين إلى الفهم تفوق حاجتهم إلى الحفظ، وربما يعود ذلك إلى أنهم يتعلّمون الآن في المرحلة الثانوية فهم في مرحلة ناضجة من النمو المعرفي الذي يؤهلهم إلى الارتكاز على التعلّم كيف يكون.

أما المجال الثامن والأخير وهو **الانتماء والقبول** فهُم كما يبدو يشاركون الطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية في درجة حاجتهم إلى الانتماء والقبول، وربما يعود ذلك إلى أنهم يمتلكون مشاعر

لا بأس بها من الانتماء والقبول من أقرانهم من الطلبة الأردنيين ومن معلميهم في المدرسة، ولكنهم كما يبدو، ما يزالون بحاجة إلى المزيد من الاهتمام بهم في المدرسة وفي غرفة الصف.

وبالرجوع إلى الفقرات التفصيلية التي تعبر عن هذه الحاجة، يتبين أنها شملت بالمرتبة الأولى (الحاجة إلى احترام عاداتي وتقاليدي بين الطلبة)، تليها (تحقيق المساواة وعدم التحيز في التعامل).

وكما يبدو فإن الطلبة العراقيين بحاجة مرتفعة إلى وجود علاقات إيجابية بينهم وبين معلميهم، إذ يمكن أن يتفق ذلك مع ما أشار اليه برادي (Brady,1996) في أن المناخ الصفي وما يحويه من عوامل كعدد الطلبة داخل الصف، والعلاقة بين الطالب والمعلم، والطرق المتبعة في التدريس، تؤثر جميعاً في أنماط التفاعل الذي يجري داخل الفصل الدراسي بين الطلبة والمعلمين من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

وكذلك فإن حاجتهم للشعور بالأمان في المدرسة كانت أيضاً مرتفعة، وهي حاجة ربما تشير إلى أن الطلبة العراقيين لا يشعرون بالأمان بدرجة كافية في غرفة الصف والمدرسة، والمقصود بالأمان ليس فقط من ناحية جسدية، وإنما من ناحية نفسية أيضاً.وهذا يتفق مع ما أشار اليه ماسلو في ترتيبه للحاجات على شكل هرم، إذ أشار إلى ان الحاجة إلى الأمن والطمأنينة تأتي بالمرتبة الثانية في سلم الحاجات الإنسانية (الطويل،2006)، وأن الطفل يحتاج إلى الطمأنينة، والأمن جسمياً ونفسياً. وتظهر هذه الحاجة جلية عند الطفل في ميله الشديد إلى الاستعانة بوالديه من الخطر والألم والبرد والجوع، كما تظهر في حبه للانضمام إلى جماعة أبناء صفه، هذا وأهم المظاهر التي يحتاج فيها الطفل إلى الأمن هي الهدف الذي يسعى لبلوغه، والوسيلة التي يتبعها لبلوغ هدفه، والمهنة التي يتعيش منها، والعلاقات الاجتماعية التي تصله بالأفراد الآخرين وبالثقافة القائمة. إن الحاجة إلى الأمن تدفع الشخص إلى التجمع مع الآخرين وعمل ما من شأنه تحقيق تقبل الجماعة لكي تحقق له الأمن والطمأنينة (شهلا، وخربلي، وحنانيا، 1978).كما يتفق هذا مع ما أشار إليه مقصود

(Macksoud,2000) من أن المدرسة تلبّي بعض حاجات الأطفال من خلال توفير مكـــان للـــتعلّم يسوده الأمان.

كما أبدى الطلبة العراقيون حاجة مرتفعة إلى أن تكون فرصة تعلّمهم في الحصة متكافئة مع بقية الطلبة، إذ يبدو أن الطلبة العراقيين يعانون من التحيز ضدهم؛ مما يمكن أن يؤثر على راحتهم النفسية الاجتماعية وأدائهم ككل.. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الشرجبي،1999) من شعور الأطفال المتسربين بالنقص وتحيز المدرسين ضدهم مما حدّ من رغبتهم في المشاركة والحوار أثناء الدرس، مما ساهم بشكل كبير في تدني مستويات انجازهم.

كما أنهم بحاجة إلى الاحساس بالقبول من جانب المعلم، وكذلك إلى تأهيل وتدريب المعلمـــين بشكل خاص للتعامل مع حاجاتهم النفسية الاجتماعية، وهذا يتفـــق مـــع مـــا أشـــارت اليـــه (أبـــو علاّم،2005) من أن هناك حقيقة لا مراء فيها وهي أن نجاح المعلم متوقف على فهمـــه لتلاميـــذه. ويمكن للمعلم باستخدام أساليب الملاحظة المختلفة معرفة الطلبة من وجوه متعددة: صحتهم البدنيـــة، وطباعهم وسلوكهم الاجتماعي، وسلوكهم الشخصي، ومدى توافقهم مع زملائهم في الصف، وكذلك درجة حماسهم للمشاركة في أنشطة الصف، هذا بالإضافة إلى تقويم مدى اكتسابهم لأهداف التدريس المختلفة، والغرض من التقويم الحصول على بيانات من أجل إصدار حكم عن درجة تحقيق الأهداف التربوية.

وربما اتفقت حاجة الطلبة العراقيين إلى الإحساس بالانتماء إلى زملائهم في الصف والمدرسة، ووجود علاقات ايجابية واندماج اجتماعي، والإحساس بالانتماء إلى المدرسة بإدارتهـــا ومعلميهـــا، وعدم التعرض لأية اساءات ومضايقات في المدرسة، والفرصة إلى وجود علاقات إيجابيـــة بيـــنهم وبين زملائهم الطلبة، والاحساس بالقبول من جانب زملائهـــم، وعـــدم التعـــرض لأيـــة إســـاءات ومضايقات في الصف مع ما أشار اليه مقصود (Macksoud,2000) من أن الأطفال فـــي حالـــة

الطوارئ وما بعدها يحتاجون إلى مدارس توفر بيئة متفهمة وراعيـة وصـبورة وخلاّقـة. إذ إن المدرسة تلبي بعض حاجات الأطفال من خلال توفير مكان للتعلّم يسوده الأمان. كما أنها تمثل نشاطاً اعتيادياً للكثير من الأطفال الذين يحتاجون إلى النظام والأنشطة الاعتيادية للبـدء بعمليـة التعـافي والسيطرة على عالمهم الداخلي والخارجي. ويوفر هذا النظام التحفيز والفرص المعرفية والفكريـة التي تساعد في النمو الشخصي والأكاديمي والإنجاز (الحاجات العقلية والنفسية). وبدورها، تـساعد الدراسة الأطفال في معرفة الحدود المقبولة للسلوك والتعلّم وتشجع الكفاءة والثقة بالنفس (الحاجـات العاطفية). كما أنها تتيح للاطفال الفرصة للتفاعل مع اقرانهم، الأمر الذي يلبي حاجاتهم الاجتماعية، ويمكنهم من مواصلة الأطفال للتعلّم والنمو والعودة إلى جزء منظم من حياتهم.

وتعتقد الباحثة أنه بعد اشباع حاجات البقاء والسلامة، فإن الطلبة العراقيين يبدؤون بالاهتمـام بحاجات التبعية الاجتماعية. وهم في العادة يبدؤون خبرة الإحساس بالحاجة إلى الانتماء هذه داخـل محيط العائلة، ولكنهم يمتدون بها إلى الحياة الاجتماعية في محيط المدرسة: فالأطفال الذين يشعرون بالأمان يبدؤون في البحث عن شبكات غير رسمية من الأصدقاء أو علاقات وانتماءات رسمية فـي مجموعات من مثل الصف. وفي بعض الحالات، فإن الطالب قد يركز على حاجة الانتماء على معلم الصف، ولو أن ذلك يميل لأن يكون بشكل سطحي.

أما حاجة الطلبة العراقيين المتوسطة إلى تحمل المسؤولية فإنه ربما يـشير إلـى أن الطلبـة العراقيين يشاركون أقرانهم من الطلبة الأردنيين المسؤوليات والواجبات في غرفة الـصف، ولكـن يبدو أن حاجتهم لم تشبع بعد، وأنهم لا يزالون بحاجة إلى الشعور بالمزيد من روح المسؤولية فـي غرفة الصف.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، ونصه : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الأساسية العليا تُعزى لمعدلاتهم التحصيلية العامة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى السعي الجاد للطلبة العراقيين والرغبة في إكمال تعليمهم والحصول على معدلات تحصيلية مرتفعة على الرغم من الصعوبات أو التحديات التي يمكن أن يواجهونها في المدرسة وفي غرفة الصف أحياناً، وعدم تلبية حاجاتهم التعلّمية أحياناً أخرى. وهذا ربما يعود إلى عدم تأثر جزء كبير من الطلبة العراقيين بما يحيط بهم من ظروف وتحديات في البيئة التعليمية التعلّمية بشكل عام وظروفهم المعيشية الأخرى، ربما لأنهم يطمحون بشكل دائم إلى تحسين ظروفهم ومعيشتهم في الأردن.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إيمان الطلبة العراقيين وعائلاتهم بأهمية التعليم كونه أداة قوية يمكن أن تحسن أوضاعهم المعيشية والاجتماعية والمستقبلية سواء في الأردن أو حتى إن قدّر لهم العودة الآمنة والاستقرار في العراق.

وبالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين بين طلبة المرحلتين إلا أن ترتيب المجالات حسب الأهمية تباين جزئياً بين المرحلتين، فمثلاً كان ترتيب (المناهج) في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، بينما جاءت نفس الحاجة في المرتبة الثالثة بالنسبة للمرحلة الثانوية، كما كان ترتيب (الجوانب الشخصية) في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، بينما جاءت نفس الحاجة في المرتبة الثانية

بالنسبة للمرحلة الثانوية. وقد يرجع السبب وراء هذه النتيجة إلى تباين طلبة المرحلتين في: أعمارهم، واهتماماتهم، وميولهم، ومستوى نموهم المعرفي والوجداني والمهاري، وربما يعود ذلك إلى تباين الخبرات التي يمرون بها، ودرجة استيعابهم لظروفهم الحالية وظروف الإقامة غير المستقرة لهم، ودرجة تأثيرها فيهم.

وهذا يتفق مع ما أشارت اليه (UNHCR,1994) من أن التعليم في حالات الطوارئ والأزمات يمكن أن يوفر فرصاً للطلبة وعائلاتهم ومجتمعاتهم للبدء في عملية الشفاء من الصدمة ولتعلّم المهارات والمعتقدات المطلوبة لتحقيق مستقبل أكثر أماناً وسلاماً وحكماً أفضل على الصعيد المحلي والوطني. كما يتفق هذا مع ما أشار اليه (Nicolai & Triplehorn, 2003) من أن التعليم يمكن بطبيعته أن يحمي الأطفال من خلال تعزيزه للشعور بالثقة بالنفس والهوية كطالب ومتعلّم، وأن التعليم يمكن أن يحفظ الحياة من خلال تقديم النظام والاستقرار، ويُنظَر اليه في جميع أنحاء العالم على أنه حقيقة، وغالباً الأمل الوحيد للمستقبل. كما يشيران إلى التعليم الذي يمكن أن يساعد في الشفاء من الصدمة وحمل المهارات المطلوبة لحل النزاع وبناء السلام، وبالتالي يصنع الاساس للسلام والاستقرار المستقبلي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، ونصه : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى إلى معدلاتهم التحصيلية العامة (عالٍ، متوسط، منخفض)؟"

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية تُعزى لمعدلاتهم التحصيلية العامة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى السعي الجاد للطلبة العراقيين والرغبة في إكمال تعليمهم والحصول على معدلات تحصيلية مرتفعة على الرغم من الصعوبات أو التحديات التي يمكن أن يواجهونها في المدرسة وفي غرفة الصف أحياناً، وعدم تلبية حاجاتهم التعلّمية أحياناً أخرى. ربما يعود ذلك إلى أن معدلاتهم التحصيلية العامة لا تشكل مقياساً حقيقياً لما يحتاجه الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية من فرص وخبرات وأنشطة تعليمية تعلّمية في المدارس الأردنية الحكومية. إذ توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في حاجاتهم التعلّمية ومعدلاتهم التحصيلية العامة.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إيمان الطلبة العراقيين وعائلاتهم بأهمية التعليم من حيث هو أداة قوية يمكن أن تحسن أوضاعهم المعيشية والاجتماعية والمستقبلية سواء في الأردن، أو حتى إن قدّر لهم العودة الآمنة والاستقرار في العراق. وتعتقد الباحثة أن اختلاف الألوان الثقافية بين الطلبة العراقيين وزملائهم من الطلبة الأردنيين لم يؤثر في التحصيل الأكاديمي لجميعهم. إذ يرى بعض الطلبة العراقيين الذين التقت بهم الباحثة أن التحصيل الأكاديمي المرتفع وسيلتهم الفضلى في أخذ مركز مرموق في المجتمع، ولذلك تراهم يضاعفون من جهودهم، ويحصلون بذلك على علامات مرتفعة في نطاق دراستهم الأكاديمية. بالمقابل، هناك من أشار اليها من الطلبة العراقيين بنظرته السلبية الى الانتماء نحو التعلّم وأنه يرى أن ذلك التعلّم لا يخدم مصلحته وبقائه بشكل أو بآخر، إذ تعتقد الباحثة من أن الأمر سوف يزداد سوءاً بالنسبة له، وسوف يكون تحصيله بكل تأكيد من النوع المتدني.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، ونصه : " هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين تُعزى للمرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب؟"

ربما يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تُعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المجالات وفي الأداة ككل إلى أن الظروف التعليمية التي يــتعلّم فيهــا الطلبــة العراقيون في المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الأردنية الحكومية هي نفسها، الأمر الذي قد ينجم عنه تشابه وانسجام في حاجات هؤلاء الطلبة. فعلى سبيل المثال كان ترتيب الحاجة إلى (تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية) بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية وكانت الحاجة اليها كبيرة بالنــسبة إلى طلبة المرحلتين، كما أن ترتيب الحاجة إلى (الانتماء والقبول) جاء بالمرتبة الثامنــة والأخيــرة وبدرجة حاجة متوسطة لطلبة المرحلتين.

وبالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بــين طلبــة المــرحلتين، إلا أن ترتيــب المجالات حسب الأهمية تباين جزئياً بين المرحلتين، فمثلاً كان ترتيب (العلاقة بين المعلم والطلبــة) في المرتبة الثانية من حيث الأهمية لطلبة المرحلة الأساسية، بينما جاءت نفس الحاجة في المرتبــة الرابعة بالنسبة للمرحلة الثانوية وربما كان السبب في ذلك هو أن الطلبة في المرحلة الثانوية أكبــر سناً ويعاملهم معلموهم بشكل أفضل من طلبة المرحلة الأساسية. وربما يعود ذلك إلى تقارب طلبــة المرحلتين في الاستجابات المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية..

وبشكل عام، يمكن الإشارة الى أن وجود تلك الحاجات التعلّمية لدى الطلبة العراقيين يعني أنه لا بد من أن تكون المدرسة فرصة مواتية لتيسير خبرات وعمليات التعليم والتعلم لهم، وأنه لا بد من استثمار ثراء البيئة المدرسية، خاصة بهدف تفريغ مشاعر الحزن والخوف والقلق والغضب وغيرها، مما يكمن وراء السطح الظاهري لاستجابات هؤلاء الطلبة، ويمكن استثمار الأنشطة المدرسية فــي تنمية مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة لهم، وتبادل الأدوار الاجتماعية معهم، ومغالبة إحساسهم بالوحدة والعزلة.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس، ونصه: " هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين الذين يدرسون المرحلة الثانوية تُعزى إلى تخصصهم الأكاديمي (علمي، أدبي)؟"

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل وجاءت الفروق لصالح التخصص الأدبي، باستثناء مجال الجوانب الشخصية، إذ لم يكن الفرق ذو دلالة إحصائية. وربما يعود السبب إلى أن حاجة طلبة التخصص العلمي إلى فهم المادة العلمية ربما تفوق حاجتهم إلى أي شيء آخر. إذ يمكن أن يركز طلبة التخصص العلمي بشكل أكبر على المادة العلمية التي لا تتطلب كثيراً من الحاجات بعكس طلبة القسم الأدبي الذي يتحسس فيه الطلبة لأية مشكلة يواجهونها.

ويمكن أن يعود ذلك إلى كون طلبة الفرع العلمي أقل اجازات أو انقطاع عن الدوام من أقرانهم طلبة الفرع الأدبي لأن مثل هذا الانقطاع يؤدي إلى عدم تمكن طلبة العلمي من مراجعة موادهم الدراسية كأقرانهم من طلبة الفرع الأدبي الذين يتمكنون من المطالعة البيتية من التواصل بالرغم من انقطاعهم. مما يعني أن اهتمامات الطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية في التخصص العلمي ربما تختلف عن اهتمامات هؤلاء الطلبة العراقيين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية في التخصص الأدبي.

وهذا يتعارض مع نتائج الدراسة التي قام بها (الحوسني، 1998) والتي أظهرت أن معاملات الارتباط بين كل من (بعد اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلبة، وبعد الحزم الأكاديمي، وبعد الانتماء، وبعد البنية التنظيمية، والتحصيل الدراسي) لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي. كما أن هذه النتائج تتعارض مع دراسة المحبوب (1997) التي أشارت إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير

التخصص الأكاديمي في متغيرات المناخ الصفي (المنافسة، ورؤية الطالــب، والقبــول والتــآلف، والأنظمة والتعليمات، والتسهيلات).

حيث عزا كل من الحوسني والمحبوب نتائج دراستيهما إلى أن طلبــة التخصــصين العلمــي والأدبي يبدون نفس الاهتمام للحصول على الاداءات الدراسية، ويرون أهمية اهتمام عــضو هيئــة التدريس بهم لتحقيق وتدعيم إنجازهم الشخصي والتعليمي، وأهمية إنجاز ما يطلب منهم من قراءات أو واجبات التي يكلفون بها على اعتبارها جزءاً من متطلبات المقررات الدراسية وأن انجازها سوف يحقق لهم معدلات تراكمية افضل، واشار الباحثان إلى أن طلبة التخصصين العلمي والأدبي يبذلون نفس الجهد من المثابرة والنشاط ومراجعة الدروس، فطبيعة المقررات الأدبية تحتاج إلى جهد فــي الحفظ وإلى متابعة الطلبة المستمرة لها، واستيضاحهم لكثير من المفاهيم والمعارف من أعضاء هيئة التدريس، وفي المقابل فمن طبيعة المقررات العلمية أنها لا تحتاج إلى الجهد في الحفظ وإنما تعتمــد إلى حد كبير على الفهم والتفكير، فضلاً عن حفظ القواعد والمعادلات، وهذا يعني أن ما يبذله طلبة التخصص العلمي من جهد يشبه ما يبذله طلبة التخصص الأدبــي، وأنهــم يتفقــون فــي التحــدي الأكاديمي، حيث يسعون إلى انجاز المهمات المطلوبة منهم، وأن الطلبة يتمتعون بــنفس المــساعدة والاهتمام والتسامح من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث لا يختلف شعور طلبة التخصص العلمــي عن شعور طلبة التخصص الأدبي في الصداقة والتعاون الذي يتم داخل القاعــات الدراســية التــي تضمهم، ومساعدتهم لبعضهم بعضاً في حل الواجبات التي يكلفون بها.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. **تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية المتاحة للطلبة العراقيين،** وتوفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية، واستخدام الوسائط التكنولوجية المختلفة، وتوفير مصادر تعليمية تعلّمية تتناسب مع ميولهم وحاجاتهم، وتوفر فرص لهم للنقاش الجماعي، واستخدام أساليب تفكير مرنـــة في الحصة، وتسهيل التفاهم بين المدرسة وبين أولياء الأمور، وتوفير ورش فنية تفيد فـــي تعلّـــم مهنة مستقبلية خصوصاً للطلبة العراقيين في المرحلة الثانوية..
2. **إيجاد علاقات إنسانية طيبة بين المعلمين والطلبة العراقيين،** قائمة على احتـــرام آراء هـــؤلاء الطلبة والاهتمام بمشكلاتهم، وتحقيق العدل بينهم وبين بقية زملائهم، وعـــدم ايـــذاء مـــشاعرهم، والابتعاد عن العنف، مع تشجيعهم وتعزيزهم داخل الصف، وايجاد التنافس الشريف بين الطلبـــة العراقيين وأقرانهم من الطلبة الآخرين.
3. **مراعاة الجوانب الشخصية للطلبة العراقيين،** من حيث: رغبتهم في تطوير اللغـــة الإنجليزيـــة لديهم، وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات، وتطوير مهارة الحديث والإصغاء لـــديهم، وتطـــوير مهاراتهم القيادية، واحترام الذات لديهم، والثقة بالنفس، وتعزيزهم بأشكال مختلفة، والتواصل معهم وتقديم الخدمات الإرشادية لهم بصورة مستمرة.
4. الاهتمام **بالمناهج المدرّسة للطلبة العراقيين، وتوفير مناهج مرنة :** تدفعهم للإبداع والابتكـــار، وتبرز مواهبهم وطاقاتهم، وتعزز فرص تعلّمهم مستقبلاً، وتعزز احترامهم، وتتلاءم مـــع فئـــتهم العمرية، وتناسب ثقافتهم ومجتمعهم، وتدفعهم للاطلاع على الثقافات الأخرى، وتتيح لهم الفرصة لتزيد من إبداعهم الفني والأدبي، وتضمينها موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام.

5. الاهتمام **بالتقييم**، ووضع نظم ملائمة للرصد والتقييم تراعي الفروق الفردية والثقافية، إذ برزت حاجات بدرجة مرتفعة لكل من: ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة، والتركيز على ما لديهم من انفعالات، والتركيز على تقويم الأداء في السلوك، وتنويع أساليب التقييم، والتقليل من التقييم الذي يعتمد على حفظ المعلومات..

6. دعوة المعلمين إلى الاهتمام **بطرائق تنفيذ الدروس**، واستخدام طرائق تدريس مرنة، تراعي اهتمامات وميول الطلبة العراقيين، وتشجع على مشاركتهم الفاعلة في الدرس، والتقليل من الأساليب التقليدية في التعليم، واستخدام طرائق تراعي ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وتشجعهم على كتابة التقارير التعليمية التعلّمية، وتتيح لهم الفرصة للعمل في مجموعات مختلفة.

7. الاهتمام **بالبرامج والأنشطة والخبرات التعليمية** المتاحة للطلبة العراقيين، من حيث: تنوعها وتعددها، والسماح لهم بالمشاركة فيها، والتشجيع على الأنشطة الترفيهية، وحرصها على تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، وتوفير أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لديهم، وأخرى تعالج جوانب الضعف الموجودة لديهم ، وتوفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجّههم إلى مهنة تتناسب مع ميولهم التعليمية والتعلّمية، وتوفير خبرات تعليمية قريبة من واقعهم، ومراعاة الفروق الفردية مع زملائهم الطلبة.

8. **تحقيق مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص المتاحة للطلبة العراقيين في المدارس الأردنية الحكومية.**

9. **إيلاء المتفوقين والموهوبين من الطلبة العراقيين العناية الخاصة وتوفير البيئة التعليمية التعلّمية الملائمة لتنمية مواهبهم وطاقاتهم** ليسهموا في عملية التنمية ومواجهة تحديات المستقبل.

10. **الاهتمام بتوفير مراكز للدراسات المسائية للطلبة العراقيين ذوي التحصيل المتدني**، خصوصاً للطلبة الذين يشكون من ضعف في اللغة الإنجليزية.

ثانياً: المقترحـــات

1. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية للطلبة العراقيين في المدارس الأردنية الخاصة.
2. إجراء دراسة مقارنة في الحاجات التعلّمية بين الطلبة العراقيين والطلبة الأردنيين في المـــدارس الأردنية الحكومية.
3. إجراء دراسة حول أثر المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي لأولياء أمور الطلبة العراقيين في الأردن في حاجاتهم التعلّمية.
4. عند تجديد محتوى التعليم يجب ألا تقتصر العناية على تعلّم الحقائق فحسب، بل تــشمل أيــضاً تعليم الطلبة كيف يتعلّمون.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، فراس (2005). **طرق التدريس ووسائله وتقنياته: "وسائل التعلّم والتعليم"**. عمّان: دار أسامة.

أسفك، (1993). **التقرير النهائي للندوة القومية حول إعداد المواد القرائية للمتحررين حديثاً من الامية في المناطق الريفية**. جمهورية مصر العربية: سرس الليان المنوفية.

البدري، طارق (2005). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**. عمّان: دار الفكر.

البسام، ابتسام والمتولي، صلاح الدين (2004). **مشروع اليونسكو: التعليم للجميع في الوطن العربي، دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية من داكار عام 2000م حتى عام 2015م**. ط1، الاسكندرية- جمهورية مصر العربية: دار الوفاء.

البشير، أكرم (1995). **أثر المناخ الصفي في التحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية لمديرية عمان الكبرى**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

البيلي، محمد وقاسم، عبد القادر، والصمادي، أحمد (1997). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. بيروت: مكتبة الفلاح.

جابر، عبد الحميد وجابر، فوزي، وزاجر، سليمان والخضري، الشيخ (1992). **مهارات التدريس**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، وليد والسعيد، سعيد، وأحمد، ابو السعود (2009). **طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**. ط3، عمّان: دار الفكر.

الحفني، عبد المنعم (1978). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الجزء الثاني، مصر: مكتبة مدبولي.

الحوسني، يوسف بن علي بن عبد الله (1998). **المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي**. كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

الخروصي، باسمة بنت سليمان (2001). **تقويم كتابي القراءة لمرحلة الأساس بمحو الأمية في ضوء الحاجات التعليمية للكبار**. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

خصاونة، أنور والحناوي، سناء (2006)، "**الهدر التربوي: مشكلة وحلول مقترحة**". **الحلقة الوطنية للهدر التربوي واقتصاديات التعليم**. عمّان: اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم.

الخليفي، سبيكة يوسف (1994). " **المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر**". جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.

درّة، عبد الباري (1991). "تحديد الاحتياجات التدريبية-إطار نظري ومقترحات للتطوير"، **مجلة رسالة المعلم**، المجلد 32 (1) و(2)، ص21-38.

ديلور، جاك وآخرون (1996). **التعلّم: ذلك الكنز المكنون**. اليونسكو-عمان: مركز الكتب الأردني.

زهران، حامد عبد السلام (1984). **علم النفس الاجتماعي**. ط5، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش (1994). **أساليب تدريس العلوم**. ط1، عمّان: دار الشروق.

سعادة، جودت، وزامل، مجدي وأبو زيادة، إسماعيل (2003). " تعامل مديري المدارس الأساسية الفلسطينية مع المنهاج والطلبة خلال انتفاضة الأقصى"، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات**، المجلد 5 (2)، ص 1-38 .

الشرجبي، عادل مجاهد (1999). "**الأوضاع التعليمية لأطفال الفئات المهمشة" دراسة نظرية تطبيقية على الأطفال المهمشين في حي عصر بمدينة صنعاء.** صنعاء: المركز اليمني للدراسات الاجتماعية وبحوث العمل.

شقشق، محمود والناشف، هدى (1987). **إدارة الصف المدرسي.** ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشنطي، راشد وأبو سنينة، عودة (1989). **سيكولوجية الطفولة.** ط1، عمان:مكتبة الرائد العلمية.

شهلا، جورج وخربلي، عبد السميع، وحنانيا، الماس شهلا (1978). **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية.** ط4، بيروت: دار العلم للملايين.

الطويل، هاني (2006). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي- سلوك الأفراد والجماعات في النظم.** عمّان: دار وائل.

عباس، سهيلة (2003). **إدارة الموارد البشرية.** عمّان: دار وائل.

عبد الخالق، أحمد (1999). **أسس علم النفس.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العتر، الهام "محمد أمين" (1990). **دراسة تنبؤية بحاجات الطلبة التعلّمية اللازمة لتخطيط المنهاج المدرسي للمرحلة الثانوية الأكاديمية للعقد الحالي (1990-2000)م.** (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2005). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.** عمّان: دار المسيرة.

عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة.** ط3، عمان: دار الفكر.

أبو علاّم، رجاء (2004). **التعلّم: أسسه وتطبيقاته.** ط1، عمّان: دار المسيرة .

أبو علاّم، رجاء (2005). **تقويم التعلّم.** ط1، عمّان: دار المسيرة .

العمار، فوزية قاسم (2000). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للصفين السابع والثامن بأمانة العاصمة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

العميان، محمود سلمان (2004). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال.** عمّان: دار وائل.

عياصرة، علي أحمد (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية.**عمّان: دار الحامد.

كوجك، كوثر وآخرون (2008). **تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلّم في مدارس الوطن العربي.** بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المحبوب،عبد الرحمن (1997). "المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، المجلد 32 (1)، ص 44-75.

مرعي، توفيق، والعلي، نصر، ونشواتي، عبد المجيد، وحسان، شفيق (1992). **إدارة الصف وتنظيمها.** ط3، مسقط: الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات.

مصطفى، هاني عبد الهادي (1995). **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء.** (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الأردنية،عمّان، الأردن.

مقابلة، نصر (1988). "العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب"، **المجلة العربية للتربية،** المجلد 8 (1)، ص 78-97.

ملحم، سامي (2006). **سيكولوجية التعلّم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية.** ط2، عمّان: دار المسيرة.

نشواتي، عبد المجيد (1986). **علم النفس التربوي.** ط3، عمّان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم (2009). **إحصائيات إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة– قسم التعليم النظامي**، عمان، الأردن.

اليونسكو (1990). " **المؤتمر العالمي حول التربية للجميع– تأمين حاجات التعلّم الأساسية**"، جومتيين (تايلاند)، للفترة من 5–9 مارس، منشورات مكتب اليونسكو الإقليمي، عمان، الأردن.

اليونسكو (2008). **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**، منشورات مكتب اليونسكو الإقليمي، عمان، الأردن.

اليونيسيف (2003). **مورد العاملين مع الشباب في نماء الشباب ومشاركتهم**. إصدارات مكتب اليونيسيف، عمان، الأردن.

اليونيسيف (2008). **توفير الحماية والرعاية النفسية الاجتماعية للأطفال في أوضاع الأزمات**. إصدارات مكتب اليونيسيف، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aguilar,P. & Retamal,G.(1998). *Rapid educational response in complex emergencies: a discussion document.*Hamburg:UNESCO International Institute of Education.

Ausubel, D.P. (1968). "*Educational Psychology, A cognitive view"*, New York : Holt Reinhart & Winston,

Bethke,L.& Braunschweig,S.(2004).*Global survey on education in emergencies*. New York: Women's Commission for Refugee Women and Children.

Bogner, A., B.(2005). *Addressing the Needs of Refugee Students in NYC Public Schools*, (Published Master Dissertation), Department of International & Transcultural Studies, Teachers College, Columbia University.

Brady,K.L.(1996)."The Effects of gender on the behaviors and perceptions of students and instructors in the college classroom (instructor sensivity)" **Dissertation Abstracts**, A (56107).Virginia Polytechnic Institute and State University.(Eric Document Reproduction Service ED 9538590).

Copper,H.(1989). *Homework*. New York: Longman, White Plains.

Davenport,A.M.(2001)."Home schooling: A descriptive study to educational practice and climate in selected settings". **Dissertation Abstracts International**, 62 (1). 63-A.

Fagen,P.W.(2007*).“Iraqi refugees: Seeking stability in Syria and Jordan”*,Institute for the Study of International Migration at Georgetown University and Center for International and Regional Studies at Georgetown University School of Foreign Service in Qatar .

Hodson,N.(2008).**“***Iraqi refugees in Jordan: Cause of concern in apivotal State”,* The Washington Institute for Near East Policy.

ICMC.(2009). *Protection, mobility and livelihood challenges of displaced Iraqis in urban settings in Jordan.* USA: ICMC

ICMC.(2007).*“Iraqi asylum seekers in Jordan, a report of the International Catholic Migration Commission (ICMC)-United States Conference of Catholic Bishops (USCCB) mission to assess the protection needs of Iraqi asylum seekers in Jordan”,* USA: ICMC.

INEE. (2004).*INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction,* New York: INEE (On-Line), available: http://www.ineesite.org/minimum_stanadrds/MSEE_report.pdf

INEE.(2009).*Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction,* New York: INEE.

International Save the Children Alliance (1996).Working group on Children affected by armed conflict and displacement. *Promoting Psychosocial*

Well-Being among Children affected by Armed Conflict and Displacement. Principles and Approaches, Geneva.

IRC.(2008). *"Five years later: A hidden crisis"* New York, USA (On-Line), available: http://www.theirc.org/special-report/iraqi-refugee-crisis.html

Johnson,S. & Jacqueline,J.(2000). "*Home schooling and the academically talented child: Academic achievement and educational attitudes"*. Dissertation Abstracts International, 60 (11). 3963-A.

Kanu,Y.(2008).Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. ***Canadian Journal of Education***, 31 (4), 915-940 2008.

Lazarus,P.J.(1998).*Trauma and Children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Lorey,M.(2001).*Child Soldiers: Care and Protection for Children in Emergencies:* A Field Guide. Save the Children, USA

Loughry,M. & Eyber, C.(2003).*Psychosocial Concepts in Humanitarian Work with Children: A Review of the Concepts and Related Literature*. Washington, DC: National Research Council.

Loury,M.&Ager,A.(2001).*The Refugee Experience: Psychosocial Training Module***,** Oxford: Refugee Studies Centre, Revised Edition.

Lowicki,J.(2000).Untapped Potential: *Adolescents Affected by Armed Conflict*. A Review of Programs and Policies, New York: Women's Commission for Refugee Women and Children.

Mabunda,G.T.(1997). *The perception of the social climate of American universities by south African students (College students, foreign students*).(Dissertation Abstracts,A 57/07).Saint Louis University. (Eric Document Reproduction Service no. ED 9638877).

Machel,G.(1996). *Promotion and Protection of the Rights of Children: Impact of Armed Conflict on Children*. New York: UN.

Macksoud, M.(2000). *Helping Children Cope with the Stress of War*, New York: UNICEF.

Miglietti, C.L.(1996*).The relationship of teaching styles, expectations of classroom environments, and learning styles of adult students at two-year colleges.*(Dissertation Abstracts, A56/08).Bowling Green State University.(Eric Document Reproduction Service no. ED 9541520).

Nicolai,S. & Triplehorn,C.(2003).*The Role of Education in Protecting Children in Conflict,* London: Overseas Development Institute.

Poe, L.C.(2006). *Meeting The Educational Needs of Students in Child Protective Services Custody Residing at One Emergency Youth Shelter.*(Published Dissertation Abstract). Oklahoma State University, Oklahoma.

Richman,N.(1991).*Helping Children in Difficult Circumstances, A Teacher's Manual*. London: Save the Children/UK.

Rutter,J.(1994).*Refugee Children in the Classroom.*Staffordshire: Trentham Books.

Saif, I. & DeBartolo, D.(2007). "**The Iraq war's impact on growth and inflation in Jordan**', Center for Strategic Studies: University of Jordan, Amman, Jordan.

Saklofske, D., Janzen, J., Hildebrand, D. and Kaufmann, L.A. (1998). *Depression in Children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Save the Children (2007). *Last in Line, Last in School: How donors are failing children in conflict-affected fragile states*, London: Save the Children.

Schinina,G.,Bartoloni, E. & Nuri, R. (2008).**"***Assessment on psychosocial needs of Iraqis displaced in Jordan and Lebanon survey report",* International Organization for Migration.

Sinclair,M.(2002).*Planning Education In and After Emergencies.* Fundamentals of Educational Planning, vol. 73. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Sommers, M.(2002*).All (EFA) Objectives Children, Education and War: Reaching Education for Affected by Conflict, in Countries Prevention and Reconstruction Unit.* Washington: World Bank

Tawil,S. & Alexandra H. (2004).*Education, Conflict and Social Cohesion (Studies in Comparative Education)*, Geneva: UNESCO IBE.

Tawil,S.&Alexandra H.(2002*)."Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies*", report of technical meeting, UNESCO IBE, 29-30 August.

Tawil,S.(2000*).*"International humanitarian law and basic education*",* *International Review of the Red Cross,* 82.

The Dakar Framework for Action, *Education for All: Meeting our collective commitments,* adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000.

Tolfree,D.(1996). *Restoring playfulness: different approaches to assisting children who are psychologically affected by war or displacement.* Swedish Save the Children, Stockholm.

Tosi,H.L&Hamner,W.C.(1978).*Organizational Behavior and Management a Contingency Approach*,(2nd ed.),Chicago, St.Clair Press.

UNESCO.(2000*).The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Action: Education for Framework for The Dakar Commitments,* Paris: UNESCO. Derived from the World Education Forum Proceedings, Dakar.

UNHCR & UNICEF (2007). *Providing Education Opportunities to Iraqi Children in Host Countries*. A Regional Perspective. Joint Appeal. UNHCR, Geneva.

UNHCR.(1994). *Refugee children: guidelines on protection and care.* UNHCR, Geneva.

UNICEF, UNESCO, WHO & the World Bank.(2000). *Focusing Resources on Effective School Health: A Refresh Start to Enhancing the Quality and Equity of Education*, New York: UNICEF.

United Nations (1989).*Convention on the Rights of the Child,* New York.

Visser, J.& Arias, S. (2003). *An Assessment of Learning Needs to Inform Complementary Instructional Strategies for the Democratic Republic of Congo.* Education Development Center. Eyragues, France, & Washington, DC.

WCRWC.(2007).*Iraqi Refugee Women and Youth in Jordan: Reproductive Health Findings*, New York: Women's Commission for Refugee Women & Children.

Welbourn, A. (1995).Stepping Stones: *A Training Package on HIV/AIDS, Communication Relationship Skills*. London.

Williams, H. (2001). Learning for a Future: *Refugee Education in Developing Countries*. UNHCR: Geneva, Switzerland.

Xue,S.S., (1995).*Understanding new innigrant teenagers, their psychological and emotion situation*: The case of Chinese immigrant teens ERIC, ED, (3940).

الملحق رقم (1)
الاستبانة المفتوحة للحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،،،

بعد التحيـــة

تقوم الباحثة بإعداد دراسة من متطلبات الحصول على درجة الماجستير بعنـــوان "**الحاجــات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم**"، وتتطلب الدراســة إجراء استبانة مفتوحة مرفقة مع مقابلة شخصية مغلقة استطلاعية مع عينة صــغيرة مــن الطلبــة العراقيين الدارسين في المدارس الأردنية الحكومية بهدف المساعدة فـــي تطـــوير اســتبانة مغلقــة بالحاجات التعلّمية التي يمكن أن يواجهها الطلبة العراقيون خلال دراستهم في تلك المدارس؛ لتوزع على العينة الكلية للدراسة، وصولاً إلى درجة تلبية معلمي المدارس الأردنية الحكومية لتلك الحاجات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وعلاقة ذلك بالمعدل التحصيلي العام لهم (عالٍ، متوسط، منخفض).

لذا أرجو قراءة كل سؤال بدقة والإجابة عنه بموضوعية، وبما يعكس ما هو موجود لديك من حاجات تعلّمية، علماً بأن المعلومات التي ستقدمها عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة ستعامل بـــسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وعليه فأنت غير ملزم بكتابة اسمك.

ولكم وافر الشكر والتقدير،،،

الباحثة

مروة خميس عبد الفتاح

استمارة المقابلة الشخصية

الاسم (اختياري)..

الصف: ....

المرحلة الدراسية (أساسية، ثانوية):......................................

التخصص الأكاديمي (لطلبة المرحلة الثانوية):..................................

المعدل التحصيلي العام في نهاية الفصل الدراسي الأول: ....

عزيزي الطالب،،، عزيزتي الطالبة

أرجو الإجابة على الأسئلة الواردة من خلال هذه الإستبانة المفتوحة،،، علماً بأن المعلومات التي ستقدمها عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة ستعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

1. **ما الدافع/الدوافع وراء سعيك لإتمام مسيرتك التعليمية في الأردن؟**..

....

....

2. **هل هناك تحديات تواجهها في وضع إقامتك في الأردن؟ اذكرها.**

....

....

....

3. **ما الموضوعات التعليمية التي ترغب في تعلّمها في المناهج الأردنية؟**

....

....

....

4. **ما طرائق التعلّم المفضلة لديك في التعلّم؟**..

....

....

5. ما ملاحظاتك على المناهج الأردنية؟...

....

....

6. كيف تبدو علاقتك مع زملائك الطلبة في غرفة الصف؟

....

....

....

7. كيف تبدو علاقتك مع معلميك في غرفة الصف؟

....

....

....

8. ما ملاحظاتك على بيئة التعلّم في المدرسة التي تدرس فيها؟

....

9. ما تقديرك للحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المدرسة؟

....

....

....

10.ما تقديرك للحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في غرفة الصف؟...

....

....

11. ما الوسائل والأنشطة التعليمية والتعلّمية التي تشعر أنك بحاجة اليها في المدرسة؟.......................

....

....

12.ما حاجاتك فيما يتعلق بمشاركتك في غرفة الصف؟...

....

....

13.ما حاجاتك فيما يتعلق بتقييمك في غرفة الصف؟...

....

....

14.ما حاجاتك فيما يتعلق بالراحة النفسية أثناء تواجدك في غرفة الصف؟.....................................

....

....

15.ما ملاحظاتك فيما يتعلق بالمصادر التعليمية المتاحة في مدرستك؟
....

....

....

16. ما حاجاتك فيما يتعلق بالاحترام والتقدير في غرفة الصف والمدرسة التي تدرس فيها؟..

....

....

17.ما حاجاتك فيما يتعلق بالعمل في مجموعات مع زملائك في غرفة الصف؟....................................

....

....

18. ما حاجاتك فيما يتعلق بوجود برامج ارشادية مستمرة لك في المدرسة؟..

....

....

19.ما حاجاتك فيما يتعلق باثارة دافعيتك من جانب المعلم؟..

....

....

20. هل لديك أية ملاحظات أو حاجات أخرى؟ (أرجو تزويدي بها).

....

....

....

....

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم الخبير	التخصص	المؤسسة/ الجهة التعليمية
1	**أ.د. عبد الجبار البياتي**	ادارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
2	**أ.د. يعقوب أبو حلو**	مناهج وطرق تدريس	جامعة عمان العربية
3	**أ.د. عدنان الجادري**	مناهج وطرق تدريس	جامعة عمان العربية
4	**أ.د. عباطة التوايهة**	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الهاشمية
5	**د. عباس الشريفي**	ادارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
6	**د. غازي خليفة**	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط

7	د. خالدة زيد الكيلاني	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الهاشمية
8	د. منعم السعايدة	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأردنية
9	د. ديالا حميدي	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأردنية
10	د.أماني محمود	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
11	د. نادر جرادات	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
12	د. مصطفى الصمادي	فلسفة في الادارة التربوية	اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)/ وزارة التربية والتعليم
13	د. زينب الشوابكة	ادارة وقيادة تربوية	ادارة التعليم العام/مديرة قسم التعليم النظامي/ وزارة التربية والتعليم

الملحق رقم (3)

نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات في الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرات	نسبة الاتفاق
1	الإحساس بالانتماء إلى المدرسة (إدارتها ومعلميها ...).	% 92.3
2	الإحساس بالانتماء إلى زملائك.	% 92.3
3	الإحساس بالقبول من جانب المعلم.	% 100
4	الإحساس بالقبول من جانب زملائك.	% 100
5	تحقيق المساواة وعدم التحيز.	% 76.9

6	توفير فرص التكامل والوحدة الاجتماعية.	% 38.5
7	تشجيع التبادل الثقافي.	% 53.8
8	الإحساس بالمسؤولية.	% 84.6
9	وجود علاقات إيجابية مع المعلم.	% 69.2
10	وجود علاقات ايجابية مع زملائك الطلبة.	% 76.9
11	تأهيل وتدريب المعلمين للتعامل مع حاجاتي النفسية والاجتماعية.	% 46.2
12	إعطاء فرصة تعلّم متكافئة لجميع الطلبة في الحصة.	% 76.9
13	الشعور بالأمان وعدم التعرض لأية إساءة ومضايقات.	% 100
14	التنويع في البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم.	% 92.3
15	تعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة و تنوعها (كتب، مجلات، صور، شرائط فيديو...).	% 84.6
16	خبرات تعليمية قريبة إلى الواقعية.	% 69.2
17	مراعاة الفروق الفردية مع زملائك الطلبة من حيث: الميول والمعلومات السابقة.	% 53.8
18	مشاركة أولياء الأمور للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التدريسية.	% 69.2
19	المشاركة في تنفيذ الأنشطة التعليمية.	% 84.6
20	أنشطة تعليمية تعلّمية تساعد في توليد التفكير الإبداعي.	% 69.2
21	توفير برامج للتعليم التقني.	% 69.2
22	التشجيع على الأنشطة الترفيهية.	% 84.6
23	التركيز على إنجاز المشاريع التعليمية.	% 92.3
24	توفير فرص الإنخراط في الواجبات البيتية والمدرسية.	% 69.2
25	توفير برامج "التعليم من أجل العمل" تتضمن كسب مهنة أو حرفة تتناسب مع ميولك التعليمية والعملية.	% 69.2
26	توفير أنشطة تعالج جوانب الضعف الموجودة لديك.	% 84.6
27	توفير أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لديك.	% 84.6
28	ملائمة ثقافياً .	% 76.9
29	ملائمة اجتماعياً .	% 84.6
30	ملائمة لغوياً لتوفير التعليم المناسب.	% 92.3
31	تعليمية تدفع الطلبة نحو الابتكار والإبداع.	% 92.3
32	تبرز مواهب وطاقات الطلبة.	% 92.3
33	تتلاءم مع الفئة العمرية ومستوى النمو واللغة.	% 84.6
34	تدفع الطلبة للاطلاع على الثقافات الأخرى.	% 92.3
35	مواد تعليمية تراعي اعتبارات الجنس (ذكر/ أنثى).	% 84.6
36	تعزز فرص التعلّم المستقبلية.	% 84.6
37	تعترف بالتنوع.	% 84.6
38	تعزز احترام الطلبة.	% 92.3
39	مواد التعليم والتعلّم بشكل كاف، طبقاً للحاجة وفي الوقت المناسب، بهدف دعم الأنشطة التعليمية الملائمة.	% 61.5

40	مناهج محفزة للتفكير كالبحث العلمي.	% 84.6
41	مناهج تزيد من مساحة الإبداع الفني والأدبي.	% 84.6
42	موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام: (مواضيع تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان).	% 84.6
43	التنويع في طرق تنفيذ الدرس بما يراعي ميول الطلبة وخصائصهم النفسية.	% 92.3
44	مرونة مجموعات العمل وإتاحة الفرصة للعمل في مجموعات مختلفة (مجموعات كبيرة، أو مجموعات ثنائية..).	% 84.6
45	استخدام طرق تدريس مرنة (ألعاب ومسابقات، محاورات وتمثيليات، لعب أدوار ..).	% 84.6
46	تدفع إلى العمل الإيجابي والمشاركة الفعالة في الدرس.	% 92.3
47	تراعي ظروف الطلبة الاجتماعية والاقتصادية.	% 76.9
48	التدريس القائم على التفاعل والمشاركة.	% 84.6
49	إتاحة الفرصة لتعلّم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلّم الذاتي.	% 84.6
50	تثير الطالب لعمل اللوحات والوسائل التعليمية التي تستخدم في عملية التدريس.	% 84.6
51	الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التعليم، مثل: الحفظ والتلقين.	% 84.6
52	التشجيع على كتابة التقارير التعليمية.	% 92.3
53	التشجيع على التعبير عن الجوانب الوجدانية/ الانفعالية لدى الطالب (رسم لوحات فنية، أغان، رقصات، عروض تمثيلية،...).	% 76.9
54	تنويع أماكن للعمل بشكل هادئ للطلبة الذين يفضلون العمل في هدوء أو بمفردهم مع وضع تعليمات واضحة للعمل بشكل مستقل.	% 76.9
55	توفير أماكن تتيح وتشجع التعاون بين الطلبة.	% 92.3
56	تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلّم (إضاءة، تهوية، توفير الأجهزة المطلوبة...).	% 84.6
57	فرص للتفاعل والنقاش الجماعي.	% 76.9
58	تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلّمية في مناخ مريح نفسياً.	% 76.9
59	استخدام الوسائط التكنولوجية (الوسائط البصرية، الوسائط الصوتية، التكنولوجيا الرقمية...).	% 92.3
60	إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف.	% 84.6
61	عدم مبالغة المعلم في إصدار الأوامر.	% 84.6
62	إثارة المعلم للطلبة بالحوار والنقاش.	% 84.6
63	التركيز على استخدام أساليب تفكير مرنة وعقلية منفتحة في الحصة.	% 84.6
64	توفير بيئة تعليمية مريحة نفسياً.	% 76.9
65	تسهيل التفاهم والاتصال بين المدرسة وبين أولياء الأمور.	% 84.6
66	قاعات صفية غير مزدحمة.	% 84.6
67	مصادر تعليمية متنوعة (مرافق رياضية، مختبرات، مرافق ثقافية متنوعة، مسرح..).	% 84.6
68	توظيف الزيارات الميدانية.	% 92.3
69	مصادر تعلّم كافية والوصول إليها سهل.	% 61.5
70	توفير ورش فنية وتقنية تفيد في تعلّم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، الميكانيك، والصيانة...	% 84.6
71	مصادر تعليمية تتناسب مع المحتوى العلمي الذي تدرسه.	% 84.6

72	مصادر تعليمية تتناسب مع ميولك .	% 84.6
73	التمتع بالثقة والحديث عن النفس.	% 92.3
74	تنويع في أساليب التعزيز والدافعية.	% 76.9
75	الشعور باحترام الذات.	% 92.3
76	تطوير مهاراتك في حل المشكلة.	% 92.3
77	تطوير مهاراتك القيادية .	% 92.3
78	تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي مع زملائك.	% 84.6
79	تنمية الاتجاهات العلمية لديك مثل(الموضوعية، الدقة، العقلانية،....).	% 84.6
80	تعلّم اللغة الإنجليزية وإتباع أساليب حديثة في تعلّمها .	% 84.6
81	الحاجة إلى تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لديك.	% 84.6
82	الحاجة إلى تنمية مهارة الحديث والإصغاء لديك.	% 84.6
83	برامج إرشادية مستمرة.	% 84.6
84	التشجيع على القيام بالبحث الشخصي والاستقصاء الميداني.	% 61.5
85	علاج المشكلات الفكرية والانفعالية لديك ومساعدتك على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتك بنجاح وسلام.	% 69.2
86	تنوع أساليب التقييم (اختبارات طويلة وقصيرة، اختبارات شفوية، المشاهدة...).	% 92.3
87	وجود تغذية راجعة مستمرة.	% 84.6
88	يركز على ما تقوم بحفظه فقط من المعلومات.	% 76.9
89	يركز على ما تقوم به من أداء.	% 84.6
90	يركز على ما لديك من انفعالات وقيم واتجاهات.	% 84.6
91	معلم يعدل بين الطلبة ما أمكن.	% 69.2
92	عدم سخرية المعلم من الطلبة .	% 84.6
93	اهتمام المعلم بالطلبة ومشكلاتهم.	% 76.9
94	وجود أسوة حسنة وقدوة محببة.	% 84.6
95	اهتمام المعلم بآراء الطلبة.	% 76.9
96	إيجاد علاقة ودية بين المعلم والطلبة.	% 84.6
97	تقبل المعلم آراء الطلبة ومناقشاتهم.	% 76.9
98	استخدام التشجيع والثناء داخل الصف.	% 84.6
99	يستخدم أسلوباً مشوقاً للدرس.	% 76.9
100	الابتعاد عن العنف.	% 76.9
101	يسمح بشيء من الدعابة والمزاح الخفيف الذي لا إيذاء فيه لمشاعر أحد ولا كذب.	% 46.2
102	يحفز على التنافس الشريف بين الطلبة.	% 76.9
103	إظهار التقدير لاستجابات الطلبة ومشاركاتهم.	% 69.2
104	تعليم الطلبة علوّ الهمة والطموح.	% 69.2
105	يساعدك في تطبيق ما تتعلّم في مواقف تعلّمية جديدة.	% 69.2
106	معلم يلاحظ سلوكياتك ويتعرف إلى عاداتك الذهنية ويحاول تطوير السلبي منها.	% 53.8

الملحق رقم (4)

الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق اقل من (69.2%)

رقم الفقرة	الفقرات	نسبة الاتفاق
6	توفير فرص التكامل والوحدة الاجتماعية.	% 38.5
7	تشجيع التبادل الثقافي.	% 53.8
11	تأهيل وتدريب المعلمين للتعامل مع حاجاتي النفسية والاجتماعية/تم تعديلها	% 46.2
17	مراعاة الفروق الفردية مع زملائك الطلبة من حيث: الميول والمعلومات السابقة/ تم تعديلها	% 53.8
39	مواد التعليم والتعلّم بشكل كاف، طبقاً للحاجة وفي الوقت المناسب، بهدف دعم الأنشطة التعليمية الملائمة.	% 61.5
69	مصادر تعلّم كافية والوصول إليها سهل.	% 61.5
84	التشجيع على القيام بالبحث الشخصي والاستقصاء الميداني.	% 61.5
101	يسمح بشيء من الدعابة والمزاح الخفيف الذي لا إيذاء فيه لمشاعر أحد ولا كذب.	% 46.2
106	معلم يلاحظ سلوكياتك ويتعرف إلى عاداتك الذهنية ويحاول تطوير السلبي منها.	% 53.8

الملحق رقم (5)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة بعنوان:

"الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم"

عزيزي الطالب،،، عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

تقوم الباحثة بدراسة حول **الحاجات التعلّمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم.**

لذا أضع بين يديك أداة الدراسة المكونة من جزأين: الأول يختص بالمعلومات الديمغرافية، والآخر يتكون من (95) فقرة مصنفة تحت (8) مجالات هي: الانتماء والقبول، البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية، المناهج، طرائق تنفيذ الدروس، تنويع بيئة التعلّم والمصادر التعليمية، الجوانب الشخصية، التقييم، والعلاقة بين المعلم والطلبة. تقيس هذه الفقرات الحاجات التعلّمية بالنسبة لك، ومدى حاجتك لها، وتكون الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع (×) أمام الفقرة المناسبة، حيث قسمت مستوى الحاجة حسب مقياس ليكرت إلى خمسة درجات هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). لذا أرجو قراءة كل فقرة بدقة والإجابة عليها بموضوعية، وبما يعكس ما هو موجود لديك من حاجات تعلّمية.

علماً بأن المعلومات التي ستقدمها عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة ستعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وعليه أرجو عدم كتابة الأسماء.

شاكرة لكم حسن التعاون،،،،،

مروة خميس عبد الفتاح

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية

اسم المدرسة ....

– الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

- الصف ... .

- المرحلة الدراسية: ☐ أساسية ☐ ثانوية

- التخصص الأكاديمي: ☐ علمي ☐ أدبي

- المعدل التحصيلي العام في نهاية الفصل الدراسي الأول: ....

الجزء الثاني: أداة الدراسة

رقم الحاجة	أشعر أنني بحاجة الى:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً: الانتماء والقبول						
1	الإحساس بالانتماء إلى المدرسة (إدارتها ومعلميها ...).					

2	الإحساس بالانتماء إلى زملائي في الصف والمدرسة.					
3	الإحساس بالقبول من جانب المعلم.					
4	الإحساس بالقبول من جانب زملائي.					
5	الفرصة الى وجود علاقات إيجابية بيني وبين المعلم.					
6	الفرصة الى وجود علاقات ايجابية بيني وبين زملائي الطلبة.					
7	تحقيق المساواة وعدم التحيز في التعامل.					
8	أريد أن تكون فرصة تعلّمي في الحصة متكافئة مع بقية الطلبة.					
9	بحاجة الى علاقات ايجابية واندماج اجتماعي.					
10	بحاجة الى احترام عاداتي وتقاليدي بين الطلبة.					
11	ينقصني الإحساس بالمسؤولية.					
12	تأهيل وتدريب المعلمين بشكل خاص للتعامل مع حاجاتي النفس اجتماعية.					
13	الشعور بالأمان في المدرسة.					
14	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في الصف.					
15	عدم التعرض لأية إساءات ومضايقات في المدرسة.					

ثانياً: البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية

16	أرغب بالمشاركة في البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم.					
17	أرغب في تنويع البرامج والأنشطة التعليمية التي يوفرها المعلم.					
18	أرغب في تعدد المواد والوسائل التعليمية المتاحة (كتب، مجلات، صور، شرائط فيديو...).					
19	بحاجة الى خبرات تعليمية قريبة من واقعي.					
20	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث الميول.					
21	مراعاة الفروق الفردية مع زملائي الطلبة من حيث المعلومات السابقة.					
22	مشاركة أولياء الأمور للمعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.					
23	تنفيذ أنشطة تعليمية تعلمية تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي.					
24	التشجيع على الأنشطة الترفيهية.					
25	التركيز على إنجاز المشاريع التعليمية.					
26	توفير فرص الإنخراط في الواجبات البيتية.					
27	توفير فرص الإنخراط في الواجبات المدرسية.					
28	توفير برامج "التعليم من أجل العمل" توجهني الى مهنة تتناسب					

	مع ميولي التعليمية والتعلمية.					
29	بحاجة الى أنشطة تعالج جوانب الضعف الموجودة لدي.					
30	بحاجة الى أنشطة تثري جوانب القوة الموجودة لدي.					
ثالثاً: المناهج						
31	بحاجة الى مناهج تناسب ثقافتي.					
32	بحاجة الى مناهج تناسب مجتمعي .					
33	بحاجة الى مناهج ملائمة لغوياً لتوفير التعليم المناسب.					
34	بحاجة الى مناهج تدفعني نحو الابتكار.					
35	بحاجة الى مناهج تدفعني نحو الإبداع.					
36	بحاجة الى مناهج تبرز مواهبي.					
37	بحاجة الى مناهج تبرز طاقاتي.					
38	بحاجة الى مناهج تتلاءم مع فئتي العمرية.					
39	بحاجة الى مناهج تدفعني للاطلاع على الثقافات الأخرى.					
40	بحاجة الى مناهج تراعي اعتبارات الجنس.					
41	أرغب في مناهج تعزز فرص تعلّمي مستقبلاً.					
42	بحاجة الى مناهج تعزز احترام الطلبة.					
43	تنقصني مناهج محفزة للتفكير العلمي.					
44	أرغب في زيادة ابداعي الفني من خلال المناهج.					
45	أرغب في زيادة ابداعي الأدبي من خلال المناهج.					
46	أرغب في موضوعات تعليمية تتعلق بالتعليم من أجل السلام: (مواضيع تتعلق بالمواطنة، والنزاع، وحقوق الإنسان).					
رابعاً: طرائق تنفيذ الدروس						
47	بحاجة الى التنويع في طرائق تنفيذ الدروس بما يراعي اهتماماتي وميولي.					
48	إتاحة الفرصة لي للعمل في مجموعات مختلفة.					
49	استخدام طرائق تدريس مرنة (ألعاب ومسابقات، محاورات وتمثيليات، لعب أدوار ..).					
50	تشجع طرائق التدريس المستخدمة على المشاركة الفاعلة في الدرس.					
51	تراعي طرائق التدريس ظروفي الاجتماعية والاقتصادية.					
52	إتاحة الفرصة لتعلم بعض أجزاء المنهج من خلال التعلم الذاتي.					
53	التقليل من الأساليب التقليدية في التعليم، مثل: الحفظ والتلقين.					
54	تشجع طرائق التدريس على كتابة التقارير التعليمية التعلّمية.					
خامساً: تنويع بيئة التعلم والمصادر التعليمية						

55	تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلّم (إضاءة، تهوية، توفير الأجهزة المطلوبة...).					
56	أرغب في توفير فرص للنقاش الجماعي.					
57	بحاجة الى توفير الراحة النفسية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية.					
58	بحاجة الى استخدام الوسائط التكنولوجية (الوسائط البصرية، الوسائط الصوتية، التكنولوجيا الرقمية...).					
59	إيجاد جو من المتعة والسرور داخل الصف.					
60	عدم مبالغة المعلم في إصدار الأوامر.					
61	بحاجة الى التركيز على استخدام أساليب تفكير مرنة في الحصة.					
62	تسهيل التفاهم بين المدرسة وبين أولياء الأمور.					
63	وجود مصادر تعليمية متنوعة (مرافق رياضية، مختبرات، مرافق ثقافية متنوعة، مسرح..).					
64	توظيف الزيارات الميدانية لنجاح العملية التربوية.					
65	توفير ورش فنية تفيد في تعلم مهنة مستقبلية مثل: الكهرباء، الميكانيك، والصيانة...					
66	بحاجة الى توفير مصادر تعليمية تعلمية تتناسب مع ميولي .					
سادساً: الجوانب الشخصية						
67	التمتع بالثقة بالنفس.					
68	بحاجة الى التعزيز بأساليب متنوعة.					
69	الشعور باحترام ذاتي.					
70	بحاجة الى تطوير مهاراتي لحل المشكلات التي تواجهني.					
71	أرغب في مراعاة مهاراتي القيادية .					
72	أرغب في تحسين التواصل بيني وبين زملائي.					
73	أرغب في تنمية الاتجاهات العلمية لدي مثل(الموضوعية، الدقة، العقلانية،....).					
74	أرغب في تعلّم اللغة الإنجليزية بإتباع أساليب حديثة في تعلمها .					
75	أرغب في تنمية مهارة الحديث لدي.					
76	أرغب في تنمية مهارة الإصغاء لدي					
77	بحاجة الى إرشاد مستمر.					
78	بحاجة الى مساعدتي في اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتي بنجاح.					
سابعاً: التقييم						
79	تنوع أساليب التقييم (اختبارات طويلة وقصيرة، اختبارات					

	شفوية، المشاهدة...).					
80	ضرورة توفير تغذية راجعة مستمرة.					
81	التركيز على حفظ المعلومات.					
82	التركيز على تقويم الأداء في السلوك.					
83	التركيز على ما لدي من انفعالات.					
ثامناً: العلاقة بين المعلم والطلبة						
84	بحاجة الى معلم يعدل بيني وبين بقية زملائي.					
85	بحاجة الى عدم سخرية المعلم مني .					
86	بحاجة الى اهتمام المعلم بمشكلاتي.					
87	وجود أسوة حسنة .					
88	أرغب في معلم يهتم برأيي مهما كان نوعه.					
89	بحاجة الى علاقة ودية بيني وبين المعلم.					
90	أريد معلماً يتقبل آرائي أثناء المناقشة.					
91	بحاجة الى تشجيعي وتعزيزي داخل الصف.					
92	بحاجة الى معلم يبتعد عن العنف.					
93	أريد معلماً لا يؤذي مشاعري.					
94	أريد المنافسة الشريفة مع زملائي الطلبة.					
95	أرغب في تطبيق ما أتعلمه في مواقف تعليمية تعلمية جديدة.					

ملحق رقم (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى مديرية البحث والتطوير والتربوي/ وزارة التربية والتعليم مرفق معه قائمة بأسماء المدارس المراد تطبيق الاستبانة فيها

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط للدراسـات العليا
MEU
MIDDLE EAST UNIVERSITY FOR GRADUATE STUDIES

Date: التاريخ: 2010/9/9
Number: الرقم: 696/1/2

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الدكتورة ميسر الحباشنة المحترمة
مديرة البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم
عمّان

تحية طيبة وبعد ،،،

تهديكم جامعة الشرق الأوسط تحياتها وتمنياتها الطيبة، ونرجو من عطوفتك التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالبة **مروة خميس محمد عبد الفتاح**/ ماجستير طرق ومناهج تدريس في توزيع استبانتها لرسالة الماجستير المعنونة بـ **"الحاجات التعليمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة من وجهة نظرهم"** على المدارس المرفقة مع هذا الكتاب في مديريات التربية في عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة، علماً بأن المعلومات ستكون سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

رئيس الجامعة
أ.د. عبد الباري درة



نسخة:
* كلية العلوم التربوية.

م.ح./ س.س.

هاتف (00962 6) 4790222 فاكس (00962 6) 4129613 ص.ب. 42 عمان 11610 الأردن بريد إلكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box. 42 Amman 11610 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

تابع/ ملحق رقم (6)
المدارس المرفقة مع كتاب تسهيل المهمة إلى وزارة التربية والتعليم والمراد تطبيق الاستبانة فيها

المديرية	المدرسة	
	أساسية	ثانوية
عمان الاولى	يعقوب هاشم الأساسية للبنين	تيسير ظبيان / ث للبنين
	عاكف الفايز الأساسية للبنين	سكينة بنت الحسين/ ث للبنات
	الرشيد الأساسية للبنين	الملكة رانيا العبد الله /ث للبنات
	الشميساني الغربي الأساسية للبنات	ضاحية الحسين /ث المختلطة
	الاسراء الأساسية للبنات	عين جالوت /ث للبنات
	عائشة أم المؤمنين الأساسية للبنا	الأميرة رحمة بنت الحسين للبنا
	عكا الأساسية المختلطة	
	البتراء الأساسية المختلطة	
	تماضر بنت عمرو الأساسية المختل	
عمان الثانية	شجرة الدر الأساسية للبنات	تلاع العلي /ث للبنات
	المهلب بن أبي صفرة الأساسية	بنت عدي/ ث للبنات
عمان الثالثة	القويسمة الأساسية الاولى للبنين	محمد بن قاسم/ث للبنين
عمان الرابعة	أبو عبيدة الأساسية للبنين	اليوبيل الذهبي/ث للبنين
	سفانة الأساسية الأولى للبنات	

ملحق رقم (7)

كتاب الوزارة إلى مديريات تربية عمان: الأولى والثانية والثالثة والرابعة بهدف تسهيل مهمة الباحثة في المدارس التابعة لها



وزارة التربية والتعليم



١٦٦٢٨

الرقم ١٠/٧

التاريخ ١٩/٤/١٤٢٧

الموافق ١٧/٥/٢٠٠٦

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة

الموضوع: البحث التربوي

تقوم الطالبة مروة خميس محمد عبد الفتاح بإجراء دراسة بعنوان " الحاجات التعليمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن، ويحتاج ذلك إلى تطبيق إستبانة على عينة من الطلبة العراقيين في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

الدكتوره

ميسر خليل الحباشنه

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

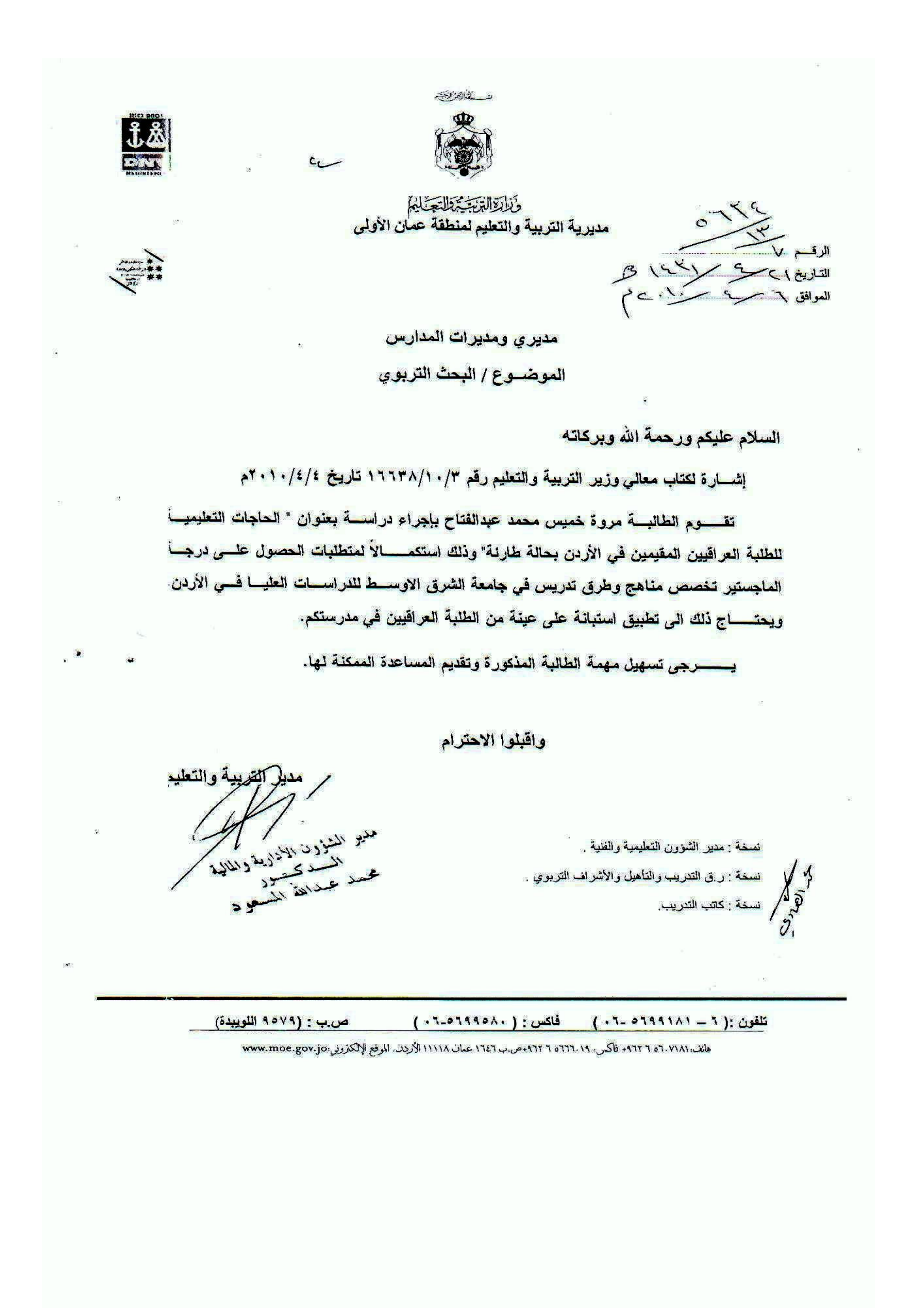
نسخة / الملف ١٠/٣

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

ملحق (8)

كتاب مديرية تربية عمان الأولى إلى مديري ومديرات المدارس التابعة لها بهدف تسهيل مهمة الباحثة فيها



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

الرقم
التاريخ
الموافق

مديري ومديرات المدارس

الموضـوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشـارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/١٦٦٣٨ تاريخ ٢٠١٠/٤/٤م

تقـوم الطالبـة مروة خميس محمد عبدالفتاح بإجراء دراسـة بعنوان " الحاجات التعليميـة للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة" وذلك استكمـالاً لمتطلبات الحصول علـى درجـة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الشرق الاوسـط للدراسـات العليـا فـي الأردن ويحتـاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة العراقيين في مدرستكم.

يـرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الادارية والمالية
الدكتور
محمد عبدالله السعود

نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .
نسخة : كاتب التدريب.

تلفون :(٦ ـ ٥٦٩٩١٨١ ـ٠٦) فاكس : (٠٦ـ٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

هاتف:٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني:www.moe.gov.jo

ملحق (9)

كتاب مديرية تربية عمان الثانية إلى مديري ومديرات المدارس التابعة لها

بهدف تسهيل مهمة الباحثة فيها

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربيـــة و التعليـــم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الرقـــم : ٣/١٣/٣٦٠٨
التاريخ ٢١/٤/١٤٣١
الموافق : ٦/٤/٢٠١٠

مديري المدارس و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

إشـــــــــــارة لكتاب معــــــــــالي وزير التربيــــة و التعليــم رقم ١٦٦٣٨/١٠/٣
تاريخ ٢٠١٠/٤/٤م
تقوم الطالبة / مروة خميس عبد الفتاح بإجراء دراسة عنوانها " الحاجات التعليمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج و طرق تدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن ، و يحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة العراقيين في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها .

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

د. سناء الحوراني
مدير الشؤون الإدارية والمالية

ـ نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
ـ نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
ـ نسخة / كاتب الإشراف
ـ نسخة / الديوان
د.ع ٤/٤

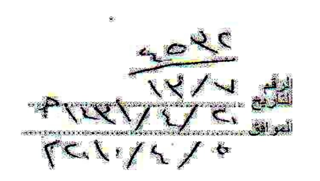
هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٥٠ جبل الويبدة ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

ملحق (10)

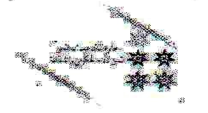
كتاب مديرية تربية عمان الثالثة إلى مديري ومديرات المدارس التابعة لها بهدف تسهيل مهمة الباحثة فيها



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة



الرقم ٢٥٩٢ / ١٢/٧
التاريخ ٢٠/٤/١٤٣١هـ
الموافق ٥/٤/٢٠١٠



مديري المدارس و مديراتها

الموضوع/ البحث التربوي

اشارة لكتاب معالي وزير التربية و التعليم رقم ٣/١٠/١٦٦٣٨ الموافق ٤/٤/٢٠١٠ :
تقوم الطالبة مروة خميس محمد عبد الفتاح بإجراء دراسة بعنوان (الحاجات التعليمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن بحالة طارئة)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن ، ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة العراقيين في مدارسكم يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير التربية والتعليم
[توقيع]
الشؤون التعليمية والفنية
يوسف عواد العقيلي

نسخة/ مكتب مدير التربية والتعليم
نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ ر.ق. التدريب والتأهيل والاشراف التربوي
نسخة/ الملف العام

تلفون : (٤١٦٦٣٠١٠٤)فاكس(٤١٦٠٣٠٥) ص ب (٩٢٧٤) http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN3/index.html

ملحق (11)

كتاب مديرية تربية عمان الرابعة إلى مديري ومديرات المدارس التابعة لها بهدف تسهيل مهمة الباحثة فيها



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعه



الرقم ٧/ ١٢/ ٦٤٦٥
التاريخ ٢١/ ٤/ (٢)١٤٣١ﻫ
الموافق ٦/ ٤/ ٢٠١٠م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: البحث التربوي

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/١٦٦٣٨ الموافق ٢٠١٠/٤/٤ تقوم الطالبة / **مروة خميس محمد عبد الفتاح** بإجراء دراسة عنوانها " الحاجات التعليمية للطلبة العراقيين المقيمين في الأردن.بحالة طارئة" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن ، ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة العراقيين في مدرستك .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
م.اسماعيل صبري الصعيدي

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ كاتبة الإشراف

زس ٢٠١٠/٤/٦